

## **A importância da formação inicial dos Professores de Ed. Física, para uma verdadeira Escola Inclusiva**

Análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Ed. Física

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, área de Especialização em Atividade Física Adaptada, nos termos de Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

**Orientador:** Professor Doutor Rui Corredeira

**Miriam Gonçalves**

**Porto, 2018**

### **Ficha de catalogação**

Gonçalves, M. (2018). *A importância da formação inicial dos Professores de Ed. Física, para uma verdadeira Escola Inclusiva - Análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Ed. Física*. Porto: Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre, 2º Ciclo em Atividade Física Adaptada.

**Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais; Educação Física; Formação Inicial de Professores; Inclusão; Escola Inclusiva.

### **Dedicatória**

À minha filha, pelo tempo em que abdiquei de brincar com ela...

## **Agradecimentos**

O meu agradecimento vai, naturalmente, para todos aqueles que me querem bem e me fazem falta:

Aos meus pais, pela vida que me deram e me dão. Sem o apoio deles, metade das minhas conquistas não seriam conseguidas. Tudo o que sou hoje, a eles o devo. São o meu porto seguro.

Ao meu marido, João, pelo amor, disponibilidade, carinho e paciência. Juntos, somos mais fortes.

À minha filha, Francisca, por, com apenas 8 anos, tentar compreender as minhas ausências e ter aprendido a respeitar os meus momentos de trabalho. É o meu orgulho.

À minha grande amiga Cláudia, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio nos momentos mais difíceis. É a minha irmã de coração.

Aos meus alunos, amigos, família e colegas de trabalho, por, inconscientemente, terem contribuído para mais uma realização pessoal, através das suas partilhas.

Ao Professor Rui Corredeira, o meu sincero agradecimento pelas aprendizagens, pela valorização pessoal, oportunidade, apoio, encorajamento, mas, acima de tudo, pelo acreditar em mim e pelo voto de confiança.

***Obrigada!***

# Índice Geral

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
Lista de Abreviaturas .....	11
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>

## ABORDAGEM TEÓRICA

<b>CAPÍTULO I – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS .....</b>	<b>15</b>
- Conceito de NEE .....	15
- Intervenção Educativa em crianças com NEE .....	22
<b>CAPÍTULO II – INCLUSÃO .....</b>	<b>34</b>
- Sentimentos sobre inclusão .....	35
- Escola e Educação Inclusiva .....	44
<b>CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>51</b>
- Importância da Formação de Professores para uma Escola Inclusiva .....	52
- Desafios dos Professores face à Escola Inclusiva .....	62
<b>CAPÍTULO IV – DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>70</b>
- Benefícios da Educação Física para alunos com NEE .....	71
- Preparação, Motivação e Atitude do Professor de Educação Física face à Inclusão .....	81
- Perspetivas dos alunos com NEE nas aulas de Educação Física .....	88

## ABORDAGEM EMPÍRICA

<b>CAPÍTULO V – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>93</b>
- Problemática .....	94
- Objetivos gerais e objetivos específicos .....	95
- Questões da Investigação .....	95
- Hipóteses .....	96
<b>CAPÍTULO VI - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>97</b>
- Caracterização do estudo .....	98
- Variáveis de Estudo .....	98
- Técnica de colheita de dados e Informação .....	98
- Manuseamento dos dados .....	99
<b>CAPÍTULO VII - CONCLUSÃO .....</b>	<b>100</b>
<b>CAPÍTULO VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO IX - SUGESTÕES DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>110</b>
<b>CAPÍTULO X – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>

## RESUMO

O termo “Educação Inclusiva” cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educativas dos alunos nas escolas. Desafiei-me a refletir sobre o significado do papel da escola, de uma forma geral, e da formação de Professores da disciplina de Educação Física, em particular.

Este desafio levou-me a questionar as práticas habitualmente em vigor, de forma a evitar o modelo linear e unidirecional tradicionalmente adotado na maioria das escolas e partir para alternativas que contemplem a diversidade e a diferença. Para isso, considero fundamental começar-se por baixo, pela formação inicial dos professores, de modo a conseguir-se que os docentes adquiram um leque de conhecimentos especializados sobre possíveis necessidades específicas dos seus alunos. Só assim será possível verificar-se um aumento das habilidades da prática docente, na aplicação de métodos e estratégias de ensino que visem uma melhoria dos aspetos educacionais e sociais da inclusão.

As motivações que me levaram à realização deste trabalho, prendem-se com uma preocupação centrada na urgente necessidade de se reverem programas curriculares de formação inicial dos professores de Educação Física, de forma a capacitar e preparar os futuros docentes para práticas verdadeiramente inclusivas.

No decorrer da minha trajetória enquanto docente de Educação Física, vivenciei contradições e conflitos, presentes entre o discurso e a prática profissional, no processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física do ensino regular. Para além disso, não me identifico, nem nunca me conformei, com as abordagens demasiado tecnicistas e elitistas, que marcam consideravelmente as intervenções dos professores nas aulas de Educação Física, não permitindo grande espaço de manobra para práticas inclusivas.

Depois de infelizmente assistir a práticas docentes totalmente exclusivas (talvez por falta de conhecimento por parte dos colegas), questionei-me sobre o que tem sido efetivamente feito para que sejam identificados reais avanços na inclusão dos alunos portadores de deficiência nas aulas de Ed. Física. Porque é que ainda é tão difícil para alguns colegas docentes, pensarem e agirem de modo inclusivo?

No seguimento desta interrogação, analisei e comparei planos de estudo de todos os cursos de ensino superior, que conferem habilitação para lecionar a disciplina de Educação Física em contexto escolar (seja ao nível das Atividades Extracurriculares; primeiro, segundo, ou terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário). Só assim pude

equiparar as instituições de ensino superior entre si, ao nível das disciplinas relacionadas com as necessidades educativas especiais e a educação inclusiva, e verificar o peso das unidades curriculares em detrimento de outras (com base nos ECTS).

Tendo presente que um dos pilares mais significativos na educação de uma criança são os professores do ensino regular, parece-me deveras pertinente que estes adquiram obrigatoriamente um misto de conhecimentos, que os apetreche com as ferramentas necessárias para que os direitos dos alunos com NEE significativas sejam assegurados, com base no reforço de atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas.

Certamente que todos os professores pretendem assegurar uma educação de qualidade para os alunos com NEE que frequentam as suas salas de aulas e farão todos os esforços para que eles possam adquirir as competências básicas necessárias ao sucesso de cada um. Porém, tal como refere DeMiranda Correia (2017: 15), *“muitos deles sentem-se inseguros por não terem tido uma preparação adequada dessas matérias ao longo da sua formação”*.

Assim sendo, as minhas reflexões fundamentam-se em torno da atuação do professor a partir da sua formação inicial, focando a importância desta no rumo a uma prática verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** Necessidades Educativas Especiais; Educação Física; Formação Inicial de Professores; Inclusão; Escola Inclusiva.

## **Abstract**

The term "Inclusive Education" covers various attempts to meet the full diversity of the educational needs of students in schools. I challenged myself to reflect on the significance of the role of the school, in a general way, and the training of Teachers of Physical Education in particular.

This challenge led me to question the practices currently in force, in order to avoid the linear and unidirectional model traditionally adopted in most schools and to start with alternatives that contemplate diversity and difference. For this, I consider it fundamental to start from below, by the initial formation of the teachers, in order to get the teachers to acquire a range of specialized knowledge about possible specific needs of their students. Only then will it be possible to verify an increase in the abilities of the teaching practice, in the application of teaching methods and strategies that aim at an improvement of the educational and social aspects of inclusion.

The motivations that led me to the realization of this work are related to a concern centered on the urgent need to review curricular programs of initial formation of Physical Education teachers in order to train and prepare future teachers for truly inclusive practices.

During my career as a Physical Education teacher, I experienced contradictions and conflicts, present between the discourse and the professional practice, in the process of inclusion of students with disabilities in the Physical Education classes of regular education. In addition, I do not identify, nor have I ever conformed to, the overly technical and elitist approaches that considerably mark the interventions of teachers in Physical Education classes, and do not allow ample scope for inclusive practices.

After unfortunately attending to wholly exclusive teaching practices (perhaps because of lack of knowledge on the part of my colleagues), I wondered what has actually been done to identify real advances in the inclusion of students with disabilities in Physical Education classes. Why is it still so difficult for some fellow teachers to think and act in an inclusive way?

Following this question, I analyzed and compared study plans for all higher education courses, which give me the qualification to teach Physical Education in a school context (either at the level of Extracurricular Activities, first, second or third cycle of basic education and secondary education). Only in this way can I equate higher education institutions with one another in disciplines related to special educational needs and



inclusive education, and to verify the weight of one curricular unit over others (based on ECTS).

Bearing in mind that one of the most significant pillars of a child's education is regular teachers, it seems to me to be very pertinent that they should acquire a mix of knowledge that will equip them with the necessary tools so that the rights of students with significant SEN be assured, based on the reinforcement of attitudes and dynamics of implementation of inclusive organizational and pedagogical cultures.

Certainly, all teachers want to ensure quality education for students with SEN who attend their classrooms and will make every effort to acquire the basic skills necessary for the success of each one. However, as DeMiranda Correia (2017: 15) points out, "many of them feel insecure because they have not had the adequate preparation of these materials throughout their formation."

Therefore, my reflections are based on the teacher's performance from his initial formation, focusing on the importance of this in the direction of a truly inclusive practice.

**Keywords:** Special Educational Needs; PE; Higher Teacher Training; Inclusive education.

## **Lista de abreviaturas**

AFA - Atividade Física Adaptada

ECTS - *European Credit Tranfer System*

EE - Educação Especial

Ed. Física - Educação Física

NE - Necessidades Especiais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PE - Programa Educativo

PEI - Programa Educativo Individual

UC - Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

Para que um dia possamos dizer que a educação em Portugal se processa de acordo com a filosofia inclusiva, é necessário que percebamos o processo que permite a todos os alunos aprenderem em conjunto. Para isso, é primordial começar-se por uma reestruturação do sistema educativo em todas as escolas e não só em algumas delas. Tal reestruturação, embora deva reconhecer a individualidade de cada escola, baseada nas necessidades dos seus alunos e na realidade que a caracteriza, deve considerar um conjunto de princípios que são inerentes a todas as escolas, como por exemplo, a formação pedagógica dos professores.

A Escola, como espaço inclusivo, tem sido alvo de inúmeras reflexões e debates. Esta “pressupõe, conceptualmente, que todos, sem exceção, participem na vida académica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares, onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente” (Edler Carvalho, 1998).

Não se trata apenas de cumprir e seguir a lei em vigor. Existe uma extrema e urgente necessidade de adaptar o projeto pedagógico, adotar práticas inclusivas e criativas na sala de aula, rever posturas e construir uma nova filosofia educativa.

A premissa “Escola para Todos”, que sustenta a ideia de que a aceitação da diferença faz a igualdade, tem condicionado uma crescente responsabilização da comunidade escolar no que respeita à inclusão dos indivíduos com necessidades especiais no quadro do ensino regular (Amaral da Cunha, 2006).

O termo Inclusão aqui desenvolvido é num enquadramento escolar, em prol das oportunidades educacionais adequadas para todos os alunos. Todos eles merecem atividades desafiadoras, ajustadas às habilidades de cada um. Todos eles precisam do apoio dos seus professores e da comunidade educativa. Todos eles devem ser estimulados a cooperar entre si e a desenvolverem a autonomia. A todos eles devemos esforço, dedicação e ética profissional.

O objetivo é criarmos uma comunidade coesa, cuja visão educacional se reveja na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade, em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua autoestima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo.

Neste encadeamento, as responsabilidades acometidas às instituições educativas, em especial aos docentes, tornam-se acrescidas devido à necessidade de se desenvolverem experiências de aprendizagens bem-sucedidas para todos os alunos, sem exceções. A

presença da criança com necessidades educativas especiais na escola, pressupõe uma mudança radical no interior da mesma. Uma mudança ao nível da formação inicial de professores; dos procedimentos e metodologias de ensino; da avaliação, dos programas curriculares; etc.

A importância de se conhecerem e de se analisarem programas curriculares/planos de estudos que visam a formação do docente, tal como as suas próprias experiências educacionais e motivações, possivelmente levam-nos a uma revisão das estratégias e metodologias até então aplicadas, de forma a darmos mais um passo no sentido da verdadeira Escola Inclusiva.

A Educação Inclusiva tem necessariamente de adquirir um espaço fulcral nas atuais orientações curriculares das escolas de formação de professores. E quando falamos de disciplinas com uma componente prática substancial, como no caso da Educação Física, os problemas levantados com a inclusão aumentam forçosamente.

O tema deste trabalho surge da minha experiência pessoal e profissional, com ligação às inúmeras fragilidades da minha formação académica inicial. Reconheço as inúmeras dúvidas e as poucas certezas que tenho, para saber lidar com a prática inclusiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Com uma formação inicial muito pouco consistente nesse sentido, já me deparei por várias vezes com a presença de alunos com o mais variado tipo de deficiência. Procurei encontrar soluções, sempre consciente de que um dos objetivos prioritários da educação passa pela preparação dos alunos para, futuramente, participarem e contribuir para a construção de uma sociedade equilibrada, livre e solidária, não podendo nenhum dos seus elementos ser excluído. É necessária uma preocupação tanto ao nível das suas competências sociais como académicas.

Tem sido evidente que a participação dos alunos portadores de deficiência nas aulas práticas de Ed. Física, ainda gera alguns constrangimentos, inseguranças e divergências entre os professores, sendo a falta de formação e conhecimento, ou a não qualificação no atendimento destes alunos, um argumento recorrente para justificar o pouco avanço que vem ocorrendo e com o qual me tenho deparado.

As práticas pedagógicas de ensino são cruciais para fomentar as aprendizagens dos alunos com NEE. Mas, para que elas se tornem eficazes, é necessário saber ajustar e adaptar alguns conteúdos, no sentido de otimizar os ambientes de aprendizagem. “Como as aprendizagens estão diretamente relacionadas com o ensino, no caso dos alunos com NEE haverá, com certeza, a necessidade de se efetuarem adaptações nas estratégias de ensino, tendo sempre em conta os estádios de aprendizagem: aquisição, proficiência,

manutenção e generalização. Só assim, através de uma planificação cuidada e de uma intervenção adequada, tantas vezes consubstanciadas num PEI, se poderá dar respostas eficazes às necessidades dos alunos com NEE” (Correia, 2013: 125).

É evidente que as estratégias de ensino e a pedagogia aplicada, quando adequadas às necessidades dos alunos, conduzem ao sucesso da Inclusão. Assumindo que se pretende que todos os alunos venham a atingir os objetivos propostos pelos conteúdos curriculares, o desafio que se coloca passa pela adaptação das estratégias e métodos de ensino para os alunos com NEE, no sentido de lhes facilitar a aprendizagem. Para isso, os professores devem e têm de sentir-se capazes de recorrer a um conjunto de técnicas que lhes permitam tornar as intervenções eficazes, de forma a responderem às necessidades individuais dos alunos, particularmente dos alunos com NEE. Neste sentido, a formação inicial dos professores é determinante para o sucesso da filosofia inclusiva.

Dividi o trabalho em três grandes partes: a abordagem teórica; a abordagem empírica e as considerações finais. Na abordagem teórica faço uma revisão da literatura, onde tento expor, de uma forma clara, as principais linhas de pensamento que influem o tema em questão, bem como as preocupações e inquietações que o definem. Na abordagem empírica, apresento a metodologia utilizada no sentido de encontrar respostas para a problemática. Por último, exponho a minha reflexão crítica, abrindo linhas futuras de investigação.

# **CAPÍTULO I**

## **NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

## CONCEITO DE NEE

No que concerne ao conceito de *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), Miranda Correia (2017), citando Correia (1993, 1997a, 2003, 2008a), escreve que “*ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúdes, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Contudo, é bom que se tenha em mente que as semelhanças que estes alunos apresentam em relação aos seus pares sem NEE excedem em muito as diferenças, embora algumas dessas diferenças sejam de tal forma significativas que, para além de preocuparem educadores, pais e os próprios alunos, exigem programações especificamente elaboradas de acordo com as suas capacidades e necessidades*” (Miranda Correia, 2017: 24).

Os alunos com NEE são aqueles cujas características, capacidades e necessidades, obrigam muitas vezes a que a Escola se organize, no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes, que façam com que eles tenham algum tipo de sucesso educativo.

Miranda Correia (2017), mencionando Correia (1997a, 2003, 2008a), refere que este propõe a seguinte definição de NEE:

“*Os alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional*” (Miranda Correia, 2017: 24).

Por condições específicas, entende-se o conjunto de categorias que se inserem no espectro das NEE, que são:

- Autismo;
- Cegueira-Surdez;
- Deficiência Auditiva/Impedimento Auditivo;
- Deficiência Visual/Impedimento Visual;
- Dificuldade Intelectual/Deficiência Mental;
- Problemas Motores Graves;

- Perturbações Emocionais e do Comportamento Graves;
- Dificuldades de Aprendizagem Específicas;
- Problemas de Comunicação;
- Traumatismo Craniano;
- Multideficiência;
- Outros Problemas de Saúde.

As condições específicas significativas devem ser identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa interdisciplinar.

As necessidades especiais dizem respeito a um conjunto de fatores, de risco ou de ordem intelectual, emocional ou física, que podem afetar a capacidade do aluno em atingir o seu potencial máximo relativamente à aprendizagem académica e socioemocional.

Estes fatores podem afetar uma ou mais áreas de funcionamento do aluno e podem ser mais ou menos visíveis. Cabe ao professor do ensino regular, a responsabilidade de responder às necessidades educativas dos alunos, tendo, muitas vezes, de recorrer a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares que se coadunem com as suas características e problemáticas.

Brennan (1988), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que: *“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”* (Brennan, 1988: 36).

De acordo com Serra (2005), o termo Necessidades Educativas Especiais surgiu pela primeira vez no Warnock Report, em 1978. Foi o resultado do primeiro comité britânico constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes, presidido por Mary Warnock. A introdução deste conceito, veio substituir o termo deficiente, que, até à década de 60, era a expressão usada para as Necessidades Educativas Especiais, que nos remete automaticamente para a questão de saber como educar essas crianças. Frequentemente considerava-se tarefa impossível, entregando esses alunos à segregação e exclusão escolar. Contudo, os princípios que deveriam nortear o atendimento dos alunos com NEE, seriam precisamente o oposto, ou seja, baseados nos princípios de integração e inclusão.



O conceito de Integração reflete o princípio da normalização que teve origem nos países escandinavos, nos anos 50. Este princípio foi definido como “(...) *fornecer aos cidadãos portadores de deficiência mental padrões e condições no dia-a-dia que se aproximem o mais possível do da sociedade em geral*” (Correia, 2013, citando Nirje, 1969).

Se utilizarmos este princípio como um fundamento para estruturar a escola e as práticas educativas, então devemos envidar todos os esforços para providenciar às crianças NEE uma proximidade (física, temporal e curricular) com os seus companheiros sem NEE.

A repercussão deste conceito incidiu na legislação dos anos 70 nos Estados Unidos, onde foi criada a primeira lei que enfatizava a importância dos serviços de educação especial no processo de aprendizagem dos alunos com NEE e, em Inglaterra, onde após a publicação do Warnock Report, que pela primeira consignou os direitos dos indivíduos com NEE, lhes foi facultada uma educação pública, gratuita e apropriada às suas necessidades e proporcionada no meio menos restritivo possível.

Segundo Correia (2008), os princípios que orientam os alunos com NEE são essencialmente esses dois: o da integração e o da inclusão.

Segundo este autor, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, expressão hoje generalizada a quase todos os países desenvolvidos, surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional.

Esta nova expressão vem refletir a filosofia da integração e promover uma igualdade de direitos, combatendo a discriminação, tendo em conta as características da criança.

São múltiplas as vantagens associadas ao uso do termo NEE. Uma visão positiva desta terminologia é apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, que considera: “(...) *o conceito de NEE é tomado, não no sentido de incapacidade específica que se atribui à criança, mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades e a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo*” (OCDE, 1995: 14).

Na verdade, é um conceito menos estigmatizante, logo menos preconceituoso, que desviou o centro do problema da criança para a escola.

Esta ideia encontra-se patente num dos pontos da Declaração de Salamanca, onde refere que “*as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras*” (UNESCO, 1994: 18).

Para além disso, ainda segundo a UNESCO (1994), veio também ampliar o campo da Educação Especial, ao permitir contemplar outra população para além dos deficientes, nomeadamente os sujeitos com problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, perturbações da linguagem oral, entre outros. Preconiza ainda que os currículos devem ser abertos e flexíveis, adaptados às condições particulares de cada sujeito, procurando uma conceção de programas diferenciados e individualizados (UNESCO, 1994).

De acordo com Madureira (2003), as Necessidades Educativas Especiais são precisamente aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas.

Por serviços de Educação Especial, entende-se:

*“O conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno, com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades”* (Miranda Correia, 2017: 25, citando Correia, 2003).

Ainda segundo o meu autor acima referido, o conceito de NEE abrange, portanto, crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer tantas vezes aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.

A noção de NEE, ao aludir a condições específicas, está a referir-se a um conjunto de problemáticas que interessa perceber. Desta forma, é necessário considerarem-se conceitos que permitam o enquadramento das diversas problemáticas no espectro das NEE.

Embora as designações das diversas categorias que se inserem no espectro das NEE possam diferir de acordo com as opiniões de investigadores, autores e educadores, geralmente os serviços de Educação Especial são necessários para os alunos cujas características se inscrevem nas categorias anteriormente descritas (autismo; síndrome de

asperger; dificuldades de aprendizagem específicas, dificuldades intelectuais ou deficiência mental; multideficiência; perda auditiva ou surdez; perda visual ou cegueira; perturbações emocionais e do comportamento; problemas de comunicação; défice de atenção e hiperatividade; problemas motoras ou ortopédicos; surdo-cegueira; traumatismo craniano e outros problemas de saúde).

*“Qualquer tipo de classificação deve ser interpretada em termos educacionais, nunca clínicos, devendo servir apenas o propósito de permitir elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de problema da criança e/ou adolescente”* (Miranda Correia, 2017: 33).

A este respeito, o Departamento Federal de Saúde, Educação e Bem-Estar dos EUA (1984) é perentório ao afirmar que:

*“A classificação das crianças excecionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excecionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam o mais exatos possível com respeito à descrição, a fim de que possamos planificar e elaborar programas mais adequados”.*

Ou seja, a classificação deve servir o propósito de permitir elaborar um programa de intervenção apropriado ao nível e tipo de características desse aluno.

Ainda segundo Miranda Correia (2017), citando Zubin (1967), para além desse objetivo há ainda um conjunto de pressupostos. dos quais se realçam três, que favorecem essa classificação:

- (1). Procura de uma etiologia ou causa;
- (2). Formulação de um prognóstico;
- (3). Seleção de uma terapia.

No caso da educação, quer a etiologia quer o prognóstico, não constituem fontes importantes de informação quanto ao tipo de ensino a ministrar a um aluno.

Contudo, *“o terceiro pressuposto, que tem como referência a “terapia”, terá relevância num contexto educativo desde que o termo “terapia” seja substituído por*

*“programação educativa”, dado que o objetivo principal do uso de categorias quando se fala em NEE deve ser o de possibilitar a seleção ou elaboração do programa que mais se aproprie às capacidades e necessidades desse mesmo alunos”* (Miranda Correia, 2017: 34).

A criança e/ou adolescente com NEE têm, como quaisquer outros alunos, direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem.

A Escola deve e tem de estar preparada para dar uma resposta eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades. (Correia, 1993, 1997, 2003).

Também Marchasi e Martin (1990) assim o dizem, ao referirem-se a alunos com NEE como sendo aqueles que *“apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”* (Marchasi e Martin, 1990: 19)

## INTERVENÇÃO EDUCATIVA EM CRIANÇAS COM NEE

*“Educar é libertar, proporcionar autonomia, tanto quanto possível”*  
(Pacheco, 1992).

Este pressuposto devia levar-nos a refletir sobre os princípios pelos quais a educação devia ser regida.

Todos os alunos devem ter iguais oportunidades de usufruírem de uma educação adequada e correta. Os objetivos da educação são os mesmos para todos (Barrio, 1992; Helios II, 1996).

*“A educação dos alunos com deficiência não pode ser mais vista como meros recipientes para encher ou treinar, pelo contrário, terá de ser vista como um processo sério, onde tenhamos em elevada consideração as possibilidades cognitivas, valorizando mais as suas capacidades do que as incapacidades”* (Ferreira, 2000: 55, citando Melero, 1992).

Em Portugal, depois da Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), começou a ocorrer uma mudança significativa no que dizia respeito à educação pública, levando a uma massificação da educação, que teve como consequência, para além de uma maior participação de crianças e adolescentes no ensino público, uma alteração profunda na forma como as crianças com NEE começaram a ser tratadas (Correia, 1997a).

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), começa-se a assistir a transformações algo profundas na conceção da educação integrada, sendo um dos seus objetivos *“assegurar às crianças com NEE, derivadas de deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”* (art.º. 7º).

Decorrente da LBSE, são criadas equipas de Educação Especial, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Começou aqui um percurso legislativo que, em pouco anos, deu lugar a um normativo muito importante - o *Decreto-Lei n.º 319/91*, de 23 de agosto, embora ainda se continuasse a perceber que, quer o ensino regular, quer o que na altura era designado de “ensino especial”, operavam em campos distintos, evidenciando situações de segregação e de exclusão, denunciadas pelo atendimento dos alunos com NEE (especialmente os que

apresentavam NEE significativas) em turmas especiais, escolas especiais e/ou instituições.

No entanto, este Decreto-Lei veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizarem o seu funcionamento no que diz respeito ao atendimento de alunos com NEE.

O Decreto-Lei n.º 319 proclamava o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE), com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos. (Correia, 2013:14).

Aqui, será importante sublinhar, que terá necessariamente de se deixar de falar em “ensino especial” (tido como um sistema paralelo ao “ensino regular”) e começar a entender-se, com o rigor científico-pedagógico exigido, o genuíno conceito de “Educação Especial” à luz dos princípios que regem o movimento da inclusão, que abordarei mais à frente.

Neste seguimento, assistimos a uma integração física dos alunos com NEE nas escolas públicas, através de uma turma especial; seguida por uma integração social e académica das NEE ligeiras, nas turmas do regular dessas escolas públicas e, por fim, o envolvimento académico das NEE significativas nas turmas do regular do mesmo ensino público, onde lhes deviam ser prestados todos os apoios e serviços especializados, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.

Desta forma, a “Educação Especial”, de acordo com Correia (1977b), deve ser entendida como um conjunto de recursos especializados que, através dos serviços que venha a prestar, possibilite à Escola e às famílias responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, designada e principalmente dos alunos com NEE.

Uma das maiores preocupações das sucessivas reformas educativas, que levaram à criação do Decreto-Lei n.º 319/91 e mais recentemente à publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, foi precisamente a de assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a frequentar as escolas públicas do ensino regular, em vez das escolas especiais ou instituições.

Começou a reconhecer-se que os alunos com NEE conseguiam alcançar sucesso escolar nas turmas regulares (pelo menos aqueles com problemáticas ligeiras), podendo, deste modo, fazer parte do sistema regular de ensino.

*“Importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”* (Decreto-Lei n.º 3/2008: 154).

Nascia, assim, o movimento da Inclusão, onde foi questionado o papel dos educadores e professores do ensino regular e da educação especial, sobre a adequação do currículo à natureza das necessidades educativas especiais dos alunos.

Isto, porque foi reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a turma regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum, através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades.

Como já mencionei anteriormente, a Educação Especial constitui-se num conjunto de recursos que deve prestar serviços e apoios aos alunos que deles necessitem.

No entanto, *“para que seja possível determinar quem necessita desses serviços, é preciso identificar os alunos que deles devem ser alvos. Ou seja, é necessário que se determine a sua elegibilidade para os serviços de Educação Especial antes de estes serem prestados”* (Miranda Correia, 2017: 35).

Hoje em dia, face a essa filosofia inclusiva, os educadores e professores, ao terem de responder às necessidades de todos os seus alunos, deparam-se com enormes desafios.

A maioria dos alunos elegíveis para serviços de Educação Especial frequentam classes regulares nas escolas das suas residências, o que significa que os professores do ensino regular devem, cada vez mais, ser capazes de identificá-los e de perceberem todo o processo que leva a programações consentâneas com as suas capacidades e necessidades.

Já em 1978, Wallace e Larsen afirmavam:

*“Acreditamos firmemente que os professores do ensino regular e os professores de educação especial devem desempenhar um papel importante na avaliação das crianças com problemas de aprendizagem. Concordamos com Smith e Neisworth (1969) que os professores serão as pessoas mais bem colocadas para avaliar os problemas de*

*aprendizagem das crianças, dado que, entre outras razões, eles estarão na melhor posição para observarem a dimensão total de aptidões e capacidades da criança. Geralmente, os professores conhecem bem cada uma das crianças que têm na sala de aula e, por conseguinte, são capazes de distinguir entre amostras válidas de comportamentos característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias. Comportamentos que sejam exibidos com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores” (Wallace e Larsen, 1978: 9).*

Também Correia (1997a, 2003) sugere que parte do processo de avaliação de um aluno com NEE deve ser da responsabilidade do professor (do ensino regular e de educação especial), argumentando que o seu papel é fundamental quanto à determinação da sua elegibilidade para os serviços de Educação Especial, embora enfatize também o papel de outros profissionais e dos pais, no que respeita aos alunos com NEE significativas.

Ainda relacionado em como identificar os alunos com NEE, Correia (1992) refere que o professor do ensino regular deve preocupar-se com a obtenção de toda a informação pertinente sobre determinada criança para poder, não só recolher indicadores que facilitem a proposta de objetivos educacionais que levem à aquisição das competências desejadas, como para elaborar programas educacionais de acordo com as suas capacidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas).

Ou seja, as atividades propostas pelo professor deverão ser sempre planeadas de acordo com as capacidades, aptidões, interesses e experiências do aluno, visto como um Todo (desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal). É um erro planejar essas atividades de acordo com a prestação e o desempenho académico do “aluno médio”.

Deveriam ser sempre considerados os ambientes onde os alunos interagem, uma vez que os aspetos sociais podem alimentar sentimentos permanentes de incapacidade, criando no aluno sucessivas situações de desvantagem.

Assim, a turma do regular seria um espaço onde a heterogeneidade e a diversidade são fatores a ter sempre em conta.

Não deve haver lugar para a homogeneidade, onde o ensino parece sempre ser orientado para o “aluno médio”, tendo o aluno considerado “diferente” de estar sempre a receber serviços de apoio (mais diretos do que indiretos) fora da turma, mesmo que os seus problemas de aprendizagem e as suas necessidades não o exijam.



*“O modelo inclusivo parte do pressuposto que o aluno com NEE deve manter-se na classe regular, embora admita que, sempre que a situação o determine, poder-se-á considerar um conjunto de opções que levem a um apoio fora da classe regular”* (Miranda Correia, 2017: 37).

Contudo, para além do respeito pelos direitos de todos, baseando-me numa sociedade democrática, há também a considerar o tipo de respostas educativas que devem ser as mais adequadas às necessidades e características de cada aluno.

Mais especificamente, depois de traçado o perfil funcional global do aluno, com base nas suas características, capacidades e necessidades, e nos seus ambientes de aprendizagem, há que ter em conta uma outra etapa de fulcral importância que, no caso dos alunos com NEE significativas, diz respeito à elaboração de um Programa Educacional Individualizado (PEI).

De acordo com Miranda Correia (2017), “esta programação deve ter por base a flexibilização curricular, podendo recorrer a ajustamentos e adaptações curriculares, mais ao menos generalizadas, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e de comunicação” (Miranda Correia, 2017:69)

É muitas vezes aqui, que surgem as maiores dificuldades por parte dos professores e educadores, diretamente relacionadas com a introdução de adaptações curriculares, que se pretendem o mais explícito e diferenciado possível. Pois, se assim não for, muitos alunos nunca conseguirão atingir os objetivos propostos, aumentando, sem dúvida, os seus níveis de frustração e de insucesso.

Neste sentido, torna-se uma vez mais imperativo que se compreendam as diferenças existentes entre os alunos, para os levarmos a adquirirem o maior número de competências, de acordo com as suas capacidades e necessidades.

É importante que o educador, ou professor, se sinta minimamente à vontade para, sempre que se torne necessário, proceder a adequações curriculares apropriadas às capacidades e necessidades dos seus alunos.

No entanto, é fundamental que exista um trabalho colaborativo, de modo a que as planificações e as intervenções educativas se apoiem no plano de uma equipa (professor titular; professor de educação especial; professor de apoio; assistentes operacionais; terapeutas; encarregado de educação; etc.) e não só no professor da turma.

Só assim se consegue garantir aos alunos com NEE, o direito a planificações e programações individualizadas, elaboradas por um conjunto de profissionais, com responsabilidades diversas, no sentido de lhes formularem respostas adequadas às suas características, tendo em conta as suas capacidades e necessidades.

Tal como menciona Miranda Correia (2017:69), na fase da programação do PEI, *“deve-se poder contar com um conjunto de serviços, muitos deles especializados, devendo tornar-se, portanto, sempre plural e interdisciplinar”* e a sua elaboração, como disse, deve apoiar-se nas necessidades do aluno através da identificação das áreas que venham beneficiar com o uso de estratégias e atividades específicas.

Ou seja, a programação não deve limitar-se aos recursos humanos existentes na escola, ou aos recursos materiais a que o professor tem acesso. Deve sim, de forma a tornar-se mais efetiva, estabelecer planos de intervenção entre o professor, os pais e encarregados de educação e os demais profissionais de educação.

De acordo com Followay e Patton (1996) e Correia (1997), a programação serve três propósitos essenciais. Em primeiro lugar ela direciona os objetivos globais e específicos propostos. Em segundo lugar, funciona como um instrumento de avaliação que vai ditar o seu sucesso ou insucesso. Finalmente, em terceiro lugar, ela serve de ferramenta de comunicação entre todos aqueles cuja preocupação é o sucesso escolar do aluno.

Periodicamente deve existir uma reavaliação de toda essa programação, com base nos progressos alcançados pelo aluno e na necessidade continuada de serviços e apoios especializados.

No fundo, para uma eficaz intervenção educativa, é necessária uma reestruturação da escola de forma a provocar mudanças significativas nos ambientes educacionais de todos os alunos, particularmente daqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

Essa reestruturação requer um conjunto de recursos humanos e materiais, disponibilizados pelo sistema educativo, com o objetivo de responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, alguns alunos poderão apresentar (Bautista, 1997).

A adequação curricular, baseada nos ajustamentos e adaptações curriculares, parece ser a resposta ideal, desde que o professor (apoiado sempre por outros agentes educativos), possa conceber respostas educativas eficazes assentes nas necessidades de aprendizagem específicas, nas competências e nos interesses dos alunos.

Tal como referi anteriormente, para que a integração de uma criança com NEE seja realizada com sucesso, é necessário que a intervenção educativa para com esses alunos passe pela valorização das suas potencialidades e culturas. Não podemos ter apenas em consideração a sua integração física. São necessárias intervenções educativas adequadas à sua inclusão.

No entanto, segundo Nielsen (1999), muitos professores, diretores de escolas e agentes da comunidade educativa, continuam a ter uma perspetiva inadequada quanto às práticas educacionais mais apropriadas para este tipo de alunos e a não compreenderem a natureza da sua problemática.

Para que o ensino se torne eficaz para estes alunos, há que considerar uma gama diversificada de métodos e estratégias que possam responder à variedade de características que eles apresentam, devendo evitar-se, de todo, os modelos “pronto-a-vestir, tamanho único” (Formosinho, 1987).

Significa que quando pretendemos ensinar um aluno com NEE, a nossa planificação deve ser criativa, inovadora e flexível, de modo a poder responder à natureza singular dos seus problemas de aprendizagem, tendo-se sempre em atenção a possível necessidade de se alterar um plano de aula, caso não esteja a surtir o efeito desejado.

Independentemente do tipo ou do grau de amplitude dos problemas apresentados pelas crianças com NEE, a verdade é que estas são detentoras dos mesmos direitos que qualquer outra criança tem, em relação à educação, saúde, acessibilidade e lazer. Ou seja, são princípios estruturantes dos direitos da criança: a igualdade, a diversidade e a inclusão social e cultural.

Neste sentido, inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao usufruto e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essas conceções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma igualdade de oportunidades, o que constitui um dos princípios orientadores da escola inclusiva (UNESCO, 1994).

Para além de uma eficaz aplicação de estratégias e conteúdos curriculares, as atitudes do professor também desempenham um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes influenciam imenso a inserção harmoniosa dos alunos com NEE na turma do regular, uma vez que se estas não forem adequadas, os alunos ditos normais rapidamente ficam menos recetivos à aceitação dos colegas com NEE.

O professor deve ser um modelo para os alunos, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor, que suscite o aumento das interações entre todo o tipo de alunos, fomentando

entre eles sentimentos de amizade e de valorização da diferença. Segundo Smith e Cols. (2001), os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos, quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas. Assim, entre outros aspetos, é importante que o professor organize uma receção adequada à criança com NEE, promovendo um clima de amizade e sensibilizando todos os alunos para a filosofia inclusiva.

As expectativas criadas pelo professor em relação aos alunos com NEE devem ser igualmente altas e os conhecimentos que estes alunos possuem devem permitir que o professor responda às suas necessidades individuais, reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas. Se não for encarado sob este prisma, o processo ensino-aprendizagem arrisca-se a aumentar as diferenças entre alunos verificadas à partida e a agravar as já existentes.

Não é simples receber uma criança com NEE na turma do regular, porque o mais comum é essa receção não ser a mais adequada, provocando no respetivo aluno sentimentos de inadequação, dando-lhe a sensação de não ser bem-vindo à escola e provocando nos pais comportamentos por vezes hostis (Sparzo, 1999).

Cabe ao professor, com o intuito de minimizar situações de mal-estar, considerar conjuntos de atividades que ajudem a criar verdadeiras comunidades de apoio, que permitam que todos os alunos aprendam um pouco sobre cada um, se sintam bem-vindos e inseridos na turma.

A colaboração entre o professor da educação especial e o professor do regular é essencial, devendo estes apresentar informações relevantes sobre as NEE à turma, aos pais e aos outros profissionais de educação. Devem ainda implementar abordagens que permitam que as crianças aprendam em conjunto, proporcionando-lhes oportunidades para trabalharem em tutoria ou parceria e promover comportamentos de interação social entre todos os alunos, para que, dessa forma, ajudem o aluno com NEE a sentir-se inserido na turma e a sentir-se parte de uma comunidade.

Os professores devem fomentar o diálogo em grupo, realizado após as atividades. Este diálogo deve suscitar a participação de toda a turma e pode incidir sobre as dificuldades e as barreiras que cada aluno encontrou, nomeadamente quanto às dificuldades sentidas na realização de tarefas simples; quanto ao quererem desistir quando parece não haver solução; quanto à preocupação sobre o que os outros pensam quando veem que eles não são capazes de fazer algo que todos os outros fazem facilmente e, quanto ao facto de necessitarem de ajuda com frequência.

Na intervenção educativa em crianças com NEE é benéfica a aplicação de uma aprendizagem em cooperação. A aprendizagem em cooperação é considerada uma abordagem na qual um grupo heterogêneo de crianças aprende em conjunto, realizando uma série de atividades específicas (Correia, 1997).

Esta técnica educacional tem sido bastante utilizada como estratégia para o desenvolvimento de interações positivas entre alunos que frequentam turmas onde a diversidade é grande, promovendo a sua integração e demonstrando eficácia no que diz respeito ao apoio de alunos com problemas sociais e à inclusão de alunos com NEE (Correia, 2013).

O trabalho em cooperação conduz a um aumento do rendimento académico dos alunos e a uma melhoria do clima relacional da sala de aula (Slavin & Stevens, 1991; Smith e cols., 2001).

Muito do trabalho que o professor tem de desenvolver, traduz-se na decisão sobre as abordagens a utilizar, na preparação de materiais e no ensino de aptidões de cooperação. Com os alunos a trabalhar em grupos de cooperação (trabalho em cooperação), o papel do professor está essencialmente relacionado com a manutenção e a gestão desses grupos.

Por exemplo, se verificar que um aluno está a ter algumas dificuldades, o professor pode juntar-se ao grupo onde o aluno está inserido e aí permanecer algum tempo, no sentido de verificar se o aluno consegue resolver o problema sozinho, ou se necessita de alguma ajuda. Será com base nestas observações que o professor planifica as próximas atividades que venham a permitir que o aluno adquira as aptidões pretendidas.

Contudo, *“o melhor ambiente de aprendizagem para um aluno, com ou sem NEE, é aquele que combina adequadamente vários métodos de ensino e considera um conjunto de estratégias diversificadas, para assim poder responder com maior clareza às suas necessidades educativas”* (Miranda Correia, 2017: 73).

Para além das práticas docentes, a intervenção educativa para com as crianças com NEE implica obrigatoriamente alterações estruturais no plano da cultura pedagógica.

São necessárias adaptações e alterações ao nível de recursos humanos e materiais, atitudes, currículos, formação dos agentes educativos, etc. Tal como já referi, é necessária uma especial atenção às diferenças e necessidades individuais, para que essa intervenção educativa implique uma reorganização ao nível das estratégias de ensino e da gestão dos recursos e do currículo, de forma a proporcionar um desenvolvimento global de todos os envolvidos no processo inclusivo.

Segundo Almeida (2012), é necessário que a escola esteja em condições de respeitar a diferença e de responder às necessidades individuais de cada aluno, especialmente, aqueles que apresentam NEE.

De acordo com o Guia para a Elaboração do Projeto Curricular de Escola (PCE), editado pela Consejería de Educación y Ciencia (Sevilha, 1992) (cit. Bautista, 1997), citado por Almeida (2012), *“a atenção a dar a alunos com NEE deve fazer parte do PCE tendo em atenção alguns princípios, ou seja, os objetivos são os mesmos para alunos com NEE e para com os outros alunos; o currículo normal com as devidas adaptações, constitui o instrumento adequado para dar resposta às NEE e a escola regular constitui o espaço educativo privilegiado, no qual todos os alunos deverão encontrar resposta às suas necessidades. Neste âmbito, a resposta educativa adequada a alunos com NEE, terá o seu melhor instrumento num PCE aberto à diferença. Projeto esse que deverá assumir as diferenças e permitir as adaptações curriculares necessárias”* (Almeida, 2012:29).

Essa intervenção educativa deverá ser um processo conjunto e refletido, envolvendo vários agentes educacionais, de modo a proporcionar aos alunos com NEE uma transição para a vida adulta, com a maior autonomia e independência possíveis.

É certamente exigida uma maior competência profissional dos professores; projetos educacionais mais completos; adaptações curriculares e recursos educacionais diversificados.

Só assim, *“com a promoção dos padrões educativos, conseguiremos assegurar aos alunos com NEE uma educação de qualidade que se apoie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes, que permitam responder às suas necessidades, maximizando as suas competências”* (Miranda Correia, 2017: 73).

Relativamente aos ajustamentos e adaptações curriculares às necessidades individuais dos alunos, esta deveria ser uma competência normal do professor, mas a verdade é que não o é. Como referi anteriormente e baseando-me na minha experiência profissional, é de facto uma das grandes dificuldades da esmagadora maioria.

Na elaboração de respostas educativas eficazes para alunos individualmente considerados, o professor deveria ter em conta aqueles aspetos que a investigação e a prática têm colocado em destaque, relativos às incidências específicas de algumas problemáticas (sensoriais, motoras, intelectuais, emocionais, de comportamento...) nas aprendizagens escolares.

Isto porque, quando se fala em respostas educativas eficazes para um determinado aluno, parte-se do princípio que ele não está a acompanhar o currículo do ensino regular, devido a um qualquer problema que interfere com o processo de ensino-aprendizagem. Nestes casos, o professor, numa fase inicial, deveria começar por compreender que esses alunos têm de aprender a viver com as suas problemáticas, tanto no âmbito cognitivo e académico, como no âmbito afetivo e relacional, físico e motor.

Quer isto dizer que as NEE desses alunos não se limitarão a incidir sobre aspetos meramente académicos, tendo de ser igualmente estabelecidos domínios de desenvolvimento pessoal e social (aceitação de si, autoestima, autonomia...). Ou seja, nem todos os ajustes e adaptações curriculares são desejáveis ou apropriadas a determinadas situações, pelo que, o conhecimento do aluno e do seu meio envolvente é crucial em todo este processo (como já foi abordado anteriormente).

Só assim, trabalhando no desenvolvimento das áreas académicas e socioemocionais, assim como na preparação para a vida ativa, é que conseguiremos que os alunos venham a tornar-se elementos mais autónomos e produtivos.

Os conteúdos curriculares devem ser relevantes e significativos, com o fim de motivar os alunos à sua aprendizagem. É importante, pois, que os conteúdos sejam contextualizados tendo em conta não só os objetivos curriculares, mas também os estilos e ritmos de aprendizagem e os interesses dos alunos em causa.

Correia (2013) citando Kohl (1984), afirma que *“um dos instrumentos disciplinares mais importantes que um professor pode ter, é o desejo de que o aluno se envolva em atividades que lhe façam sentido”*.

Neste seguimento, é desejável e necessário que os currículos não esqueçam os interesses, as expectativas e as opiniões das gerações novas e, obviamente, as necessidades dos que inseridos nessas gerações precisam, tendo em conta a significância das diferenças que possam apresentar. Se isso não acontecer, os alunos que carecem de uma atenção mais especial, não se reconhecem nas aprendizagens propostas e rapidamente perdem a motivação e o interesse em frequentar a escola.

Também Formosinho (1987), no seu artigo “Currículo pronto a vestir de tamanho único” (tradução feliz da tão conhecida frase “One size fits all”), afirma que *“só um um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objetivos em si mesmo, pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada”*. Ou seja, na abordagem dos conteúdos académicos, para além de ser benéfica a necessidade de recursos didáticos em quantidade e qualidade, seria produtivo ter-se em

conta as experiências e as vivências dos alunos e conduzir-se a sessão de ensino e/ou o currículo de uma forma pedagógica e metodologicamente adequada.

Se, à partida, os alunos revelam saberes, capacidades e competências diferentes, então devemos diversificar e diferenciar os meios, os métodos e as atividades do processo ensino-aprendizagem, de tal modo que, à chegada, os resultados sejam os mais homogêneos possíveis. Ou, pelo menos, que à chegada a cada um tenha sido facultada a oportunidade de realizar aprendizagens que lhes tivessem permitido a máxima autonomia e a possibilidade de acederem a bens e serviços que a comunidade disponibilize para todos os cidadãos.

Assim sendo, para chegarmos aos métodos a adotar e aos meios didáticos a utilizar, é preciso que percebamos que, *“no caso dos alunos com NEE significativas, o processo que pode levar a respostas educativas eficazes passa pela coordenação de esforços entre professores, vários técnicos especializados e pais, podendo exigir a intervenção multivariada de diferentes serviços, comumente designados por serviços de educação especial. Neste caso, a introdução de ajustamentos e/ou adaptações curriculares é geralmente uma constante quando se pretende que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE decorra com sucesso”*. (Correia, 2013).

O currículo tradicional, tantas vezes baseado na aquisição de aptidões básicas, não se ajusta aos estilos e ritmos de aprendizagem da diversidade de alunos que hoje encontramos nas nossas escolas.

Quando o processo de ensino-aprendizagem envolve atividades significativas para o aluno, a sua motivação para as desempenhar aumenta, contribuindo significativamente para o seu sucesso escolar (Means, Chelemer & Knapp, 1991).

Em suma, é certo que a resposta a certos aspetos específicos de algumas NEE pode exigir que se proceda a pequenos cortes, acrescentos ou alterações no currículo e/ou que se organizem algumas atividades específicas, suplementares ou alternativas. No entanto, essas atividades ou apoios suplementares devem ser organizados e geridos de forma a não comprometer o currículo regular.

A caminhada para que se possa responder às necessidades de todos os alunos, tem sido e continua a ser, bastante árdua e difícil, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas a todos os níveis: desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais, até à reorganização da sala de aula em termos físicos, pedagógicos e emocionais.



## **CAPÍTULO II**

### **INCLUSÃO**

## SENTIMENTOS SOBRE INCLUSÃO

Não há criança nenhuma que não queira aprender. Precisa é que lhe saibam ensinar. No entanto, ainda existem muitos professores e educadores que se questionam quanto à melhor forma de responderem às especificidades dos alunos com NEE.

Nos anos 60/70 surgiu o conceito de Integração, que pedia a inserção de crianças com NEE, especialmente com NEE ligeiras, nas escolas regulares.

Na década de 80, surge o conceito de Inclusão, mais tarde consignado na Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, concebida no âmbito da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada em Salamanca em Junho de 1994. A Conferência, ao cunhar uma declaração, *Declaração de Salamanca*, sobre os princípios, as políticas e as práticas que deviam orientar a educação dos alunos com NEE, inspirou-se nos princípios que regiam o movimento da inclusão e no “*reconhecimento da necessidade de atuar com objetivo de conseguir escolas para todos e instituições que incluam todos os indivíduos, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais de cada um deles*” (Miranda Correia, 2017: 12).

Em 1986, a então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA - *Madeleine Will*, também fez um discurso que apelava para uma mudança radical no que dizia respeito ao atendimento das crianças com NEE e em “risco educacional”. Segundo ela, a solução passava por uma cooperação entre professores (do ensino regular e da educação especial) que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades.

Começava-se, assim, a sentir necessidade de realização adaptações às turmas do ensino regular, de forma a tornar possível ao aluno com NEE a aprendizagem nesse ambiente.

Assim sendo, podemos definir o conceito de Inclusão (Escola Inclusiva), numa perspetiva de defesa de direitos e de respostas educativas eficazes para os alunos com NEE da seguinte forma:

*“Inserção do aluno com NEE significativas, sempre que possível na classe regular da escola da sua residência, onde deve receber todos os serviços educativos consentâneos com as suas características, capacidades e necessidades. Para esse fim, e quando necessário, ele deve poder contar com serviços e apoios especializados prestados por educadores e professores especializados e por qualquer outro tipo de especialistas que se julgue pertinente, não esquecendo o papel fundamental que os educadores e professores do ensino regular e os pais devem ter em todo este processo”* (Correia, 1997a, 2003, 2008a).

Quanto ao conceito de Escola para Todos, na Declaração de Salamanca, podemos ler que:

*“As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com necessidades educativas especiais ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”* (UNESCO, 1994).

De acordo com Miranda Correia (2017), *“se estes conceitos forem respeitados, então a possibilidade de se dar a atenção devida aos alunos com NEE significativas que frequentam as nossas escolas será muito maior, aumentando significativamente o seu sucesso, académico e socioemocional. Paralelamente, muitos dos alunos com NEE severas que atualmente frequentam instituições de Educação Especial, passariam a integrar a escola pública e a receber todos os serviços de que necessitam num contexto de educação inclusiva, na verdadeira aceção do termo”* (Miranda Correia, 2017: 20).

Ainda segundo Sailor (1991), o conceito de Inclusão refere-se à máxima inserção dos alunos com NEE nas escolas regulares. Outros autores (Correia, 1997; Stainback & Stainback, 1999), enfatizam também a importância da turma regular, dando ainda relevância ao facto de a escola estar inserida na comunidade onde a criança vive.

Correia (1997a) também afirma que toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência. Certamente afirmou-o com o propósito de deixar perceber que, até meados dos anos oitenta do século passado, quem não frequentava as escolas das suas residências eram os alunos com NEE significativas.

É assim, face a essa exclusão, que o movimento da Inclusão ganha força e que a defesa da Escola Inclusiva se apoia nas referências que apelam à inserção dos alunos com NEE significativas (severas), nas classes regulares das escolas das suas residências.

Torna-se evidente que o conceito de Inclusão está associado ao conceito de Escola Inclusiva, que Porter (1994), citado por Jesus & Martins (2000), define como sendo:

*“Um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais” (Jesus & Martins, 2000:12).*

Segundo Correia (2013), citando Bailey (1995), umas das premissas adotadas pela *Division for Early Childhood* (DEC) do *Council for Exceptional Children*, reflete a seguinte filosofia:

*“A inclusão como um valor apoia o direito de todas as crianças, independentemente das suas capacidades, a participar ativamente nos contextos naturais das suas comunidades. Um contexto natural é aquele no qual a criança passa o seu tempo, tenha ou não NEE. Tais contextos incluem, mas não se limitam à casa e à família, grupo de amigos, creches, amas, programas Head Start, pré-escola e escolas da comunidade...” (Division for Early Child-hood, 1993).*

Para Borella e Denari (2007), a Inclusão é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluírem todas as pessoas numa sociedade na qual a diversidade se está a tornar mais norma do que exceção.

Nesta linha de ideias, Portugal começa a construir um sistema educativo que consiste e pretende vir a respeitar o princípio da igualdade de oportunidades, tendo presente a importância e prover uma educação gratuita e de qualidade para todos os alunos com NEE, apropriando-a às suas capacidades e necessidades.

Segundo Tessaro et al. (2005), os alunos ditos normais também apoiam e encontram benefícios de uma forma geral no processo de Inclusão.

O facto de a maioria dos alunos sem NEE demonstrar credibilidade na educação inclusiva, pode ser entendido como positivo, principalmente quando se considera que Inclusão representa também respeito e aceitação à diversidade.

É imprescindível destacar que só se pode falar em Inclusão, quando há uma efetiva interação entre deficientes e não deficientes. Assim, o convívio social entre alunos, professores e demais profissionais da escola, toma um papel importantíssimo.

A Inclusão é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e a própria pessoa.

Contudo, também são mencionadas em vários estudos, as dificuldades inerentes ao processo inclusivo.

Entre outras, Tessaro (2005) aponta algumas das dificuldades reais e sentidas pelos alunos e professores: falta de estrutura das escolas, falta de formação dos professores e outros profissionais, discriminação social, *etc.*

Nesse mesmo estudo pode verificar-se que apesar de um número elevado de alunos se sentir bem com a Inclusão, uma grande percentagem revela sentimentos negativos relativamente ao outro com deficiência.

Portanto, não se pode generalizar e afirmar que os alunos sem deficiência se sentem bem com a inclusão escolar. Os resultados encontrados deixam evidente a complexidade de se efetivar a Educação Inclusiva.

Embora o princípio da Inclusão tenha como principal objetivo uma igualdade de oportunidades para as crianças e adolescentes com NEE, garantindo-lhes a educação no quadro do sistema regular de ensino, há todo um conjunto de preocupações que devem ser tidas em conta, como por exemplo:

- os direitos dos alunos com NEE, para uma igualdade de oportunidades, não serão garantidos, se forem eliminadas as opções que considerem outras respostas educativas, para além da integração na turma do regular (Hallahan *et al.*, 2005; Heward, 2003; Kauffman, 1989);

- muitos alunos com NEE ao verificarem que não são capazes de atingir os objetivos da turma do regular, podem sentir-se frustrados o que, muito provavelmente, interferirá com a sua auto-estima (Warnock, 2005; Dupre, 2000; Shapiro, 1988);

- a colocação de alunos com NEE significativas na turma do regular, pode interferir negativamente no sucesso escolar dos outros alunos, dado que o professor terá de dedicar mais tempo aos alunos com NEE (Kauffman, 1989);

- muitos professores do ensino regular ainda não aceitaram completamente a ideia da inserção da criança com NEE nas turmas regulares. Nem todos os professores estão preparados para responderem às necessidades especiais dos alunos, ou para assumirem uma maior responsabilidade quanto ao seu ensino (Heward, 2003; Correia & Martins, 2000; Kauffman, 1989);

- a falta de serviços que eventualmente sejam necessários para atender as necessidades especiais dos alunos com NEE;

- os direitos dos alunos com NEE não serão garantidos caso não se efetue uma avaliação que permita a elaboração de programas educativos de acordo com as suas capacidades e necessidades;

- o envolvimento efetivo dos pais nos processos de avaliação, programação e intervenção com o aluno com NEE;

- o estabelecimento de um bom relacionamento, profissional, ético e moral, entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial.

É necessário expor contradições e promover ruturas.

São necessárias mudanças na forma de entender e atender a pessoa, que de alguma forma, necessita de uma maior atenção por parte de toda a comunidade educativa.

A Inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista como um TODO, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, ainda por cima tantas vezes, com o desempenho académico do “aluno médio”.

Tal como refere Miranda Correia (2017), a igualdade de direitos e de oportunidades educativas terá de ser vista de uma perspetiva das suas capacidades e necessidades e das diferenças significativas que algumas delas possuem, respeitando sempre essas diferenças.

O princípio da Inclusão apela, assim, para uma escola que tenha em atenção a “*criança-todo*” e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais - *académico, socioemocional e pessoal*, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Mas como disse, há um conjunto de responsabilidades que têm de ser assumidas pelas várias entidades que formam o sistema inclusivo, “*para que o sucesso de um empreendimento deste tipo, tão proclamado nacional e internacionalmente, seja assegurado*” (Correia, 2013: 10).

Smith, Pollock, Patton e Dowdy (1995), definem Inclusão como sendo a inserção física, social e académica na turma do regular, do aluno com NEE, durante uma grande parte do dia escolar.

Os autores desta definição admitem, portanto, que poderá haver circunstâncias que obriguem o aluno com NEE a receber, temporariamente, apoio fora da turma do regular, com a cooperação e orientação da equipa da Educação Especial.

Assim, a Educação Especial e a Inclusão constituem-se como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente.

A Inclusão procura levar o aluno com NEE às escolas regulares de ensino público e, sempre que possível, às turmas do regular, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.

O conceito de Inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada.

No fundo, com a filosofia de Inclusão, o que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade, que Correia (2001) define como:

*“(...) o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses e experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados”* (Correia, 2001: 132).

Ainda há um caminho longo a percorrer, uma vez que no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo, é exigido aos educadores e professores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desempenho das suas responsabilidades.

Os educadores e professores são, muitas vezes, confrontados com dilemas éticos e profissionais, bem como com questões legais e administrativas e nem sempre é fácil praticar um ensino individualizado, intensivo e baseado em planificações consistentes.

Embora a maioria dos professores acredite no conceito de Inclusão, tem-se verificado que eles têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária para ensinar os alunos com NEE (Correia & Martins, 2000).

Muitos professores sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas dos alunos ou com os procedimentos a seguir em caso de emergência.

Os resultados de alguns estudos indicam que os professores relatam que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas turmas, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais dos alunos sem NEE, aumenta os seus níveis de frustração e angústia (Conway & Gow, citados por Salend, 1998).

Também os estudos de *Werts, Wolery, Snyder, Caldwell e Salisbury*, indicam que os professores temem a filosofia de Inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos e materiais, tempo e formação, necessários para o sucesso da sua implementação.

Porém, nem tudo são desvantagens.

Segundo Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996), citados por Salend (1998), os professores titulares e os professores de educação especial, que trabalham em cooperação (em turmas inclusivas), apresentam níveis de eficiência e de competência maiores do que os restantes colegas de profissão.

Uma outra vantagem evidenciada pela literatura, dá conta que os professores envolvidos em ambientes inclusivos consideram que a sua vida pessoal e profissional melhora, tendo o trabalho em colaboração tornado o ensino mais estimulante, uma vez que permite a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças (Giangreco & cols., 1995; Philipps, Sapona e Lubic, 1995, citados por Salend, 1998).

Estes professores colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar alunos com NEE.

Ainda segundo os mesmos autores, os professores consideram que a oportunidade de trabalharem em parceria com outros profissionais os ajudam a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula.

As vantagens da filosofia inclusiva refletem-se também no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos humanos, uma vez que os envolve na procura de respostas educativas eficazes, que possam ajudar os alunos com NEE a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo.



Quanto às vantagens diretamente associadas ao aluno com NEE, para além da filosofia de Inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares (sem NEE), proporcionando-lhe aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global, nunca esquecendo a resposta às suas necessidades específicas (Correia, 2013: 24).

A filosofia da Inclusão traz ainda vantagens para os alunos sem NEE, *“uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Desta forma, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros”* (Correia, 2013: 24).

Facilmente se pode depreender que, de acordo com a filosofia inclusiva, as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente.

Contudo, para que as escolas se tornem em verdadeiras comunidades de apoio, é necessário que estas se sustentem em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo; que permitam a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade.

Nesta ótica, Correia (2013: 24), citando Karagiannis e colaboradores (1996), enunciam um conjunto de vantagens que a filosofia inclusiva preconiza, na medida em que:

- Permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade;
- Facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social;
- Prepara a vida na comunidade;
- Evita os efeitos negativos da exclusão.

As convicções e os valores estabelecidos na filosofia inclusiva assentam em aspetos relacionados com o sentido comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a esforçarem-se por encarar o aluno

como um TODO, dada relevância não só aos aspetos académicos, mas também aos aspetos socioemocionais e de cidadania (Schaffner & Buswell, 1996).

Ainda de acordo com Correia (2013), a Inclusão reporta-se não só ao contexto escolar, mas também aos contextos naturais da comunidade onde a criança e a família vivem e têm as suas rotinas. Ao ajustar-se a intervenção aos recursos das comunidades e às competências, interesses, potencialidade e estilos de vida das famílias e das crianças com NEE, está-se a aumentar a qualidade de vida das famílias e das crianças, tornando-a mais normalizada e inclusiva.

Porém, paralelamente, é ainda necessário identificar um conjunto de princípios cujo cumprimento prático dará uma dimensão operativa à crença da Inclusão, abrindo caminhos reais e facilitadores da consecução da escola para TODOS. Isto, porque os caminhos para a construção de uma escola para TODOS não são fáceis, nem de conceber, nem de concretizar. São, pelo contrário, difíceis na sua formulação e complexos na sua implementação, mesmo quando as vontades estão lá.

## ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva nunca esteve tão presente no dia-a-dia da educação, tendo como objetivo uma pedagogia centrada nas crianças e nas suas necessidades, de forma a corresponder adequadamente às suas diferentes características.

A Declaração de Salamanca diz que *“As escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”* (p.IX).

Assim sendo, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, Portugal parece, aparentemente, ter aberto caminho para a Inclusão dos “tradicionalmente excluídos”, que mais não são, na sua maioria, do que os alunos com NEE significativas.

De acordo com Miranda Correia (2017: 13), *“a filosofia deste decreto-lei parece, portanto, ter por lema o princípio da rejeição zero que proclama que nenhum aluno deve ser excluído de uma educação de qualidade, devendo-lhe ser providos todos os serviços e apoios de que ele possa vir a necessitar”*.

No entanto, segundo Rodrigues (2003), a escola pública por vezes desenvolve práticas e valores que progressivamente contribuem para destacar as diferenças entre os alunos, colocando fora da corrida da aquisição de competências, largos estratos da população escolar. Para além de que, se na legislação a Inclusão parece tomar forma, fora dela, nas escolas públicas do país, a dúvida também permanece, uma vez que depois da Inclusão social é de igual modo importante, no mesmo contexto escolar, considerar-se a Inclusão académica com firmeza, compromisso e lealdade.

Para Correia (2013), movimento inclusivo tende a prescrever a turma do ensino regular, de uma escola regular, como o local ideal para as aprendizagens do aluno com NEE, na companhia dos seus pares sem NEE. Será nesse contexto, que uma criança com NEE encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização, capaz de (se todas as variáveis se conjugarem) vir a maximizar o seu potencial.

Desde cedo que este movimento recebeu apoio de vários investigadores e educadores, como por exemplo, Stainback, Stainback e Bunch (1989), que afirmavam que era cada

vez maior o número de pais e educadores que defendiam a integração da criança na turma do regular, incluindo aquelas crianças designadas tradicionalmente como severas ou profundas (relativamente ao tipo de problemática/deficiência apresentada).

Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades.

A Educação Inclusiva assume hoje uma centralidade na sociedade por ter sido assimilada pela linguagem da legislação, do discurso político e pelas atuais tendências académicas e pedagógicas (Amaral da Cunha, 2006).

Sartoretto (2001) é categórica ao afirmar que a educação inclusiva envolve um processo muito amplo de reforma do sistema escolar.

Para esta autora, a escola deve abrir espaço para a diversidade humana; os professores devem estar continuamente em busca de novos conhecimentos sobre como se deve ensinar, para que possam proporcionar um ensino de qualidade a todos.

Na opinião de Marques (2000), a Escola Inclusiva é um conceito *“que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social”* (Marques, 2000: 64).

A escola deve fazer intervenções e oferecer desafios adequados ao aluno, com ou sem NEE, além de valorizar as suas habilidades, trabalhar as suas potencialidades intelectuais e reduzir as suas limitações, ambicionando o seu desenvolvimento integral.

A este respeito, Jesus (1998), citado por Jesus & Martins (2000), acrescenta que o conceito de Escola Inclusiva enquadra-se nesta perspetiva de escola aberta a todos, *“sendo fator de integração e inclusão dos alunos e professores, que devem possuir competências que ultrapassam o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber a transmitir aos alunos”* (Jesus & Martins, 2000: 5).

Por outro lado, Silveira e Almeida (2005) argumentam que na Escola Inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social que permite o direito à escolarização o mais “próximo possível” do normal, a todas as crianças com NEE. O objetivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Hegarty (2006), também refere que *“não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o*

*seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva seja reconhecida como parte da agenda da educação para todos. Assim, os interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem, são contemplados nos progressos de educação para todos”* (Hegarty, 2006: 73).

De acordo com Santos (2007), a escola tem *“como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos”* (Santos, 2007: 19).

Para Correia (2003), a Escola Inclusiva *“é aquela onde a criança é respeitada e encorajada a aprender e que dá resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características (mesmo com NEE severas), na classe regular, sempre que isso seja possível”* (Correia, 2003: 17).

Na opinião de Sanches (2011), *“na educação inclusiva, o centro da atenção é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos: direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação, em comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a sua escola é capaz de se deixar desafiar para bem acolher e garantir o sucesso de todos os seus alunos, independentemente da sua cor, raça, etnia, situação de deficiência ou sobredotação e, ainda, aqueles que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona”* (Sanches, 2011: 19).

Neste seguimento, a Educação Inclusiva deve respeitar a reorganização do sistema educacional, de forma a garantir às crianças com NEE o acesso e a continuidade de condições adequadas de aprendizagem.

Embora as crianças com NEE, exijam das escolas ações diferenciadas, têm o direito de receber uma educação idêntica à dos restantes alunos, tendo a escola a responsabilidade de identificar e responder às necessidades individuais de cada um. A escola deve ser um meio de integração do indivíduo na sociedade.

As crianças e jovens com necessidades educativas e sociais, têm o direito de serem educadas num ambiente regular, onde a escola proceda às modificações apropriadas no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de encontrar resposta para o direito a uma educação igual e de qualidade, que atenda às suas necessidades e características.

Tal como já referi anteriormente, segundo vários autores, Inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severa, na turma do regular, com o apoio dos serviços de educação especial (Friend & Bursuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996).

Numa escola em que impere a filosofia inclusiva, *“o papel dos apoios educativos é fundamental, uma vez que irá permitir que o objetivo das planificações individualizadas seja alcançado”* (Correia, 2013: 41).

Os apoios educativos destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, automatizando-o e responsabilizando-o.

As figuras educacionais que deveriam personalizar tais apoios, são o assistente da ação educativa e o professor de apoio, cujos papéis passam pelas funções de execução de tarefas instrucionais, tal como levar a cabo atividades programadas pelos educadores ou professores titulares; prestar assistência ao educador ou ao professor titular; apoiar os alunos de acordo com os critérios estabelecidos nas programações individualizadas e participar em reuniões de grupo/equipa.

Segundo Correia (2013), é importante que não se confunda o papel de professor de apoio, com o papel do professor de educação especial, uma vez que este é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial.

As práticas prescritas pelo modelo inclusivo têm como principal objetivo proporcionar a todos os alunos um ensino de qualidade, dinâmico e útil.

Ensinar, tendo em atenção as necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requer a utilização de práticas educativas flexíveis e nunca abordagens rotineiras, pouco diversificadas e iguais para todos os alunos (Wood, 2002; Correia, 2003).

Assim, a Inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo, de forma a permitir aos alunos com NEE uma aprendizagem em conjunto.

Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno, em que a construção do ensino tenha por base as necessidades singulares.

Tendo em conta que a Inclusão parte da premissa de que a escola é para TODOS, esta deve ser estruturada para que possa atender a todas as crianças, celebrando a diferença que entre elas possa existir.

Na perspectiva de Correia (1997), o sucesso da Inclusão depende de um conjunto de premissas que se tornam indispensáveis para a estruturação da escola inclusiva.

Estas premissas exigem a adoção de atitudes consentâneas com a Inclusão, por parte da comunidade escolar e dos seus diversos intervenientes.

Para além deste pressuposto, há ainda a considerar a participação parental, as adaptações e modificações curriculares, a avaliação, a individualização do ensino, os recursos, a colaboração, a legislação e a formação.

Para Correia (1991) a Inclusão visa terminar com um sistema educacional dicotómico (educação regular/educação especial), considerando apenas que existe uma só educação que se traduz num *“processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele seja exposto nos vários ambientes onde interaja”*.

Já a Educação Especial deve ser encarada *“como um conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno, com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades”* (Correia, 2013: 146, citando Correia, 1997).

O termo “Educação Especial” refere-se, assim, a um conjunto de recursos que a escola, a família e a comunidade devem ter ao seu dispor para poderem responder com eficácia às necessidades dos alunos com necessidades educativas (risco, NEE, sobredotação).

Como refere Miranda Correia (2017), “os serviços e apoios prestados por estes recursos permitem, de uma forma interdisciplinar, desenhar um ensino cuidadosamente planificado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desses alunos, tendo sempre em conta as características dos ambientes onde eles se movem” (Miranda Correia, 2017: 21).

Nesta linha orientadora, DeMiranda Correia (2017), citando Correia (1990), refere que a Educação Especial se constitui como um conjunto de métodos e estratégias de ensino, de adaptações de materiais e de equipamentos, de eliminação de barreiras e de quaisquer outras intervenções, pensadas e planeadas de uma forma interdisciplinar, cujo fim é o de se responder, com a maior eficácia possível, às necessidades de um aluno com necessidades especiais, tendo sempre por base as suas capacidades e os ambientes onde ele se encontra inserido. Assim sendo, *“o seu principal objetivo deve ser o de promover ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos com NEE atingir níveis de sucesso elevados no que respeita ao seu percurso académico, socioemocional e de independência pessoal”* (Miranda Correia, 2017: 21).

De uma maneira geral, quando se fala em Educação Especial, fala-se numa área de conhecimento que se ocupa da educação de alunos com NEE, tendo necessariamente de se considerar as suas características, capacidades e necessidades

De acordo com Miranda Correia (2017), a Educação Especial *“para além de ser considerada como uma área de saber que implica teorias, princípios e procedimentos específicos, embora não se circunscreva apenas a eles, constitui-se também como uma área de desenvolvimento profissional, isto é, só a partir da preparação/especialização de recursos humanos e de pais, é que é possível criar um processo que possa responder às necessidades dos alunos com NEE, sempre numa ótica de Inclusão, no sentido de eles poderem vir a atingir um nível de autossuficiência que os leve ao sucesso na escola e fora dela”* (Miranda Correia, 2017: 22).

Para Correia (1997), só estaremos perante uma Inclusão com sucesso quando existir:

- um esforço concertado que inclua uma planificação e uma programação eficazes para a criança com NEE;
- uma preparação adequada do educador/professor de educação especial e de todos os técnicos envolvidos no processo educativo;
- um conjunto de práticas e serviços de apoio (por ex.: turmas com número reduzido de alunos, serviços adequados de psicologia, de saúde, etc.), necessário ao bom atendimento da criança com NEE;
- um pacote legislativo que se debruce sobre todos os aspetos da inclusão da criança com NEE nas escolas regulares;



- e um clima de bom entendimento de cooperação entre a Escola, a família e a comunidade.

Caso contrário, tal como nos diz Correia (1997), *“a igualdade de oportunidade nunca será alcançada e o futuro da criança com NEE será sempre incerto no que diz respeito a uma verdadeira integração social”* (Correia, 1997: 169).

Quando se fala da Educação Inclusiva diretamente relacionada com a disciplina de Educação Física, fala-se de uma área de intervenção que, para tornar possível o atendimento dentro deste novo modelo educacional, terão obrigatoriamente de se desconstruir os valores pautados pela tradicional homogeneidade do ensino do movimento e partir dos aspetos positivos, reconstruindo uma Educação Física voltada para a diversidade, num ambiente cooperativo e com atividades o menos restritivas possível (Ribeiro, 2009).

### **CAPÍTULO III**

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## **Importância da Formação de Professores para uma Escola Inclusiva**

*“A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas”*

(Declaração de Salamanca, 1994: 27)

À medida que os princípios inerentes ao movimento da Inclusão fazem com que, cada vez mais, os alunos com NEE sejam inseridos nas escolas regulares, tem-se verificado a urgência de um maior esclarecimento quanto à forma de responder com o maior rigor possível às suas necessidades.

É na formação dos professores que penso residir um dos aspetos mais determinantes para que a Inclusão propriamente dita, evolua favoravelmente. E não existem professores abstratos, os professores existem num sistema educativo concreto e possuem uma formação concreta (Matos, 1990).

O processo de formação do profissional deveria ser considerado um aspeto fundamental, quando se pretendem oferecer intervenções com qualidade nas escolas do ensino regular, tanto para os alunos sem NEE, como para aqueles que as possuem.

Parece evidente que todas as escolas se deveriam preocupar com a formação do seu pessoal, de acordo com os objetivos educacionais por elas traçados. No caso da inserção de alunos com NEE no seu seio, essa formação deveria ser praticamente obrigatória, uma vez que se assim não for, é provável que se assistam a prestações inadequadas para tais alunos.

É ainda sabido que a construção de respostas educativas eficazes para estes alunos, tendo por base o direito a uma igualdade de oportunidades, requer informação e apoios adicionais num clima de constante colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa.

A preparação de profissionais é fulcral no processo de integração, é a eles que competes oferecer oportunidades adequadas a todas as pessoas com necessidades especiais (Doll-Tepper, 1992).

Assim, tanto os educadores e professores, como os auxiliares e assistentes de ação educativa, deveriam adquirir formação específica que lhes permitisse perceber minimamente as problemáticas apresentadas pelos seus alunos e que tipo de estratégias deviam ser consideradas para conseguirem respostas educativas eficientes.

A Inclusão tem sido primordialmente promovida por legisladores que não consideram a variável que consiste na capacidade de resposta daqueles que a têm de colocar em prática.

Na opinião de Cruickshank e Lovitt (1983), citados por Correia (1997), muitos professores carecem da formação necessária para enfrentarem a integração. Na maior parte dos casos, os professores não estão preparados para trabalhar com os alunos com NEE que têm nas suas turmas (Correia, 1999).

Fonseca (1989), também já referia que é necessário preparar todos os professores para aceitarem as diferenças especiais das crianças com NEE, sobretudo no sentido de abandonarem os tradicionais receios em lidar com o “desconhecido”. O autor já dizia ser urgente equipar os professores com recursos educacionais inovadores e com modelos pedagógicos experimentais.

No entender de Silva (1994), essa formação passava pelo profundo conhecimento da área onde se pretende intervir, sem o qual não é possível projetarmos qualquer tipo de ação.

Para os professores poderem assumir a responsabilidade por todos os alunos, incluindo os que têm NEE, são precisos programas globais de formação inicial, específica e contínua (Helios II, 1996).

Incentivar a integração não é de todo suficiente, é preciso uma planificação. É preciso saber planificar. É preciso prever as adequações, os equipamentos, os espaços, os materiais, os recursos, as estratégias, entre outros. É preciso a colaboração de uma equipa.

Antes de se processar a integração, é preciso que se definam consensos entre todos os envolvidos, de forma a que se explore em conjunto e em todos os limites, todo o plano de integração (Fonseca, 1989).

Como refere Correia (1997), o sucesso da integração depende sobretudo da aquisição, por parte dos professores, das competências necessárias e de uma organização do sistema que, de facto, inclua os alunos sem quaisquer formas de discriminação.

Em função das necessidades e características dos alunos, o professor deve realizar um trabalho programado com todo o tipo de adaptações necessárias: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e recursos materiais, através de currículos escolares próprios ou alternativos (Joseph, 1990). É, portanto, uma forma de individualização do ensino que vai ao encontro das NEE do aluno (Barrio, 1992; Cruz, 1994).

É nesta forma de individualização do ensino, que surgem os Programas Educativos Individuais (PEI), que são precisamente elaborados para que sejam eficazes com os alunos cujas diferenças na aprendizagem (tantas vezes significativas) podem afetar o seu percurso escolar, DeMiranda Correia (2017) refere que, infelizmente, se tem verificado que os professores não se sentem à vontade para os fazer. *“Não porque se sintam desmotivados para prover uma educação apropriada às necessidades desses alunos, mas, na maioria dos casos, por sentirem ter tido uma preparação inadequada nessas matérias”* (Miranda Correia, 2017: 7).

Diversos estudos feitos no nosso país (Correia & Martins, 2000; Correia e Tonini, 2013), concluem que, face a uma preparação inadequada, o que os professores mais desejam é a aprendizagem de noções básicas sobre as características dos alunos com NEE e de técnicas de ensino específicas que lhes possibilitem encontrar soluções que se adequem às suas capacidades e necessidades.

Para além da falta de formação/preparação docente e, *“tendo em conta que a formação de educadores, professores e assistentes de ação educativa é um dos pressupostos fundamentais para o sucesso dos alunos com NEE, seria de esperar que a legislação que fosse sendo publicada refletisse isso mesmo. Mas, infelizmente, este não está a ser o caso”* (Correia, 2013: 38).

Ainda segundo Correia (2013), numa altura em que noutros países se chama a atenção para a necessidade de os novos professores do ensino regular adquirirem experiência em como trabalhar com alunos NEE, o nosso país parece não estar com o mesmo interesse e empenho.

Porém, ao abrigo do Processo de Bolonha, tivemos, nesta matéria, uma oportunidade única de melhorar significativamente a qualidade dos cursos que dão acesso à docência. Mas na verdade, o Decreto-Lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, não refere uma única palavra sobre o assunto, chegando ao cúmulo de revogar o Artigo 15.º, Ponto 2, do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, que determinava que *“os cursos regulares de formação de educadores de*

*infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial”. O infeliz resultado é que a “maioria das instituições de ensino superior não estão a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias na adequação dos seus planos de estudos” (Correia, 2013: 38).*

No entanto, sabe-se que é cada vez mais exigido aos professores a capacidade de se promoverem em novos papéis, tendo em consideração as atuais reformas educativas. Daí a importância dos cursos de formação inicial (com habilitação para a docência) abrirem caminhos nesse sentido, de modo a darem respostas às reformas educativas implementadas.

É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos prestar os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem.

Assim, no que respeita à implementação de um modelo inclusivo, muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar as suas competências, sendo para isso necessário valorizar a oferta de oportunidades de aptidão e desenvolvimento profissional. Isto, porque, tal como referi, a filosofia adjacente à escola atual altera o papel de todos os profissionais de educação.

De acordo com Correia (1997), estes passam a ter um papel muito mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão. Torna-se, assim, necessário introduzir nas escolas de ensino superior os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho do docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.

A investigação levada a cabo neste sentido aponta para o facto de, segundo os professores, as teorias aprendidas nas universidades e nas escolas superiores de educação, não são totalmente aplicáveis ao contexto da sala de aula, o que faz com que não se sintam preparados para enfrentarem as realidades da escola ao iniciarem a sua atividade docente (Flores, 2006; Flores & Day, 2006).

Monteiro, V. (2008), na sua dissertação, conclui que “os professores de educação física apresentam atitude positiva face ao ensino, no entanto, essa posição está muito próxima da neutralidade face ao ensino de alunos com deficiência. Esta posição pode dever-se à ineficácia do processo de integração dos alunos com deficiência na escola regular, no que

respeita às mudanças sucessivas na organização da escola e das equipas de apoio, à insuficiente formação dos docentes, ou pelas condições materiais existentes nas escolas” (Monteiro, V., 2008: 87).

A grande maioria dos estudos por mim consultados, aponta a falta de formação necessária dos docentes para darem resposta às exigências educativas da criança com NEE, assim como o facto de as escolas não disporem dos recursos necessários para assegurar, oportunamente, o apoio de que esses alunos tanto necessitam.

Esta falta (ou carência) de conhecimentos do docente, resulta muitas vezes na ausência de informações sobre as problemáticas em si dessas crianças com NEE, assim como das estratégias pedagógicas adequadas para lidar com esse tipo de alunos.

No entanto, Maia (2005), citando Kaufman (1997), refere que os professores e educadores por vezes também não estão dispostos ou são mesmo incapazes de lidar com todo o tipo de alunos com NEE, principalmente os casos de menor incidência, mas de maior gravidade, que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio e, que acabam por agravar a situação, pelo já árduo trabalho que qualquer professor tem ao submeter-se a um currículo e às exigências de sucesso da escola para os restantes alunos.

Para Rodrigues (2001), a Escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais. Segundo Moreira (2004), *“isto é particularmente verdadeiro quando se trata de escolas inclusivas. Ensinar crianças com NEE é provável a tarefa mais exigente que se coloca aos professores, e não será atingida sem um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos de escola”* (Moreira, 2004: 52).

A Educação Inclusiva trouxe aos professores responsabilidades acrescidas. Implica que os professores tenham uma variedade de estratégias e metodologias, bem como saber adaptar os currículos, tendo em conta as limitações/dificuldades dos alunos, de forma a lidarem com as crianças com NEE.

Assim (uma vez mais) as instituições de ensino superior têm imprescindivelmente de assumir um papel fundamental na formação de professores. Tem de os preparar adequadamente para a escola e educação inclusiva.

*“É necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor”* [Holloway (2000) citado por Correia, 2003: 84].

Segundo Hunter (1999), preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exige a implementação de um modelo de formação contínua, consistente, planificado e selecionado de acordo com a filosofia comum.

A formação contínua deve ser planeada cuidadosamente e ter por base uma avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos. Por outro lado, este género de formação *“deverá ter lugar no próprio local onde o professor exerce a sua atividade e/ou numa instituição de ensino superior ou afim, através de cursos de média duração, jornadas de trabalho, mesas-redondas, ciclos de conferências, colóquios, simpósios, congressos e seminários”* (Correia, 1994, citado por Correia e cols., 1997: 162).

Bénard da Costa (2006) propõe ainda que: *“A formação especializada garanta aos professores as competências que lhes permitam intervir junto dos alunos, não exclusivamente na situação de escola e de sala de aula, mas, igualmente, nos diferentes contextos em que a sua vida se desenvolve: família, comunidade, escola, atividades de lazer e futura inserção na vida ativa”* (Bénard da Costa, 2006: 39).

A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave para as práticas inclusivas.

Na perspetiva de Correia (2013), *“as especializações deveriam ter a duração de um/dois anos e incluírem, para além do elenco das disciplinas, um projeto, de carácter prático, traduzido na elaboração de, por exemplo, um estudo de caso ou de um estágio no terreno. Os planos de estudos dos cursos só deveriam ser acreditados se obedecessem a determinados critérios propostos por uma entidade reguladora que, para o efeito, deveria considerar a opinião de alguns dos especialistas na matéria, neste caso ligados à educação especial”* (Correia, 2013: 39).

A formação contínua é fundamental, mas por si só não é suficiente, nem garante a formação dos futuros professores. É sempre necessário apostar na formação base dos profissionais do futuro, para que o nosso sistema educativo possa responder às necessidades dos alunos com NEE que têm a seu cargo.

Nóvoa (1999), citado por Coelho (2012), menciona que a *“formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”* (Coelho, 2012: 15).

Ainda segundo Coelho (2012), a formação docente é uma atividade profissional complexa. Responder eficazmente à heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas, é uma tarefa que requer talento e seguramente formação adequada.



A formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança, que garanta capacitação docente para o ensino na escola inclusiva.

Segundo o estudo realizado pela Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Paiva (2008), parece realmente existir uma correlação muito forte entre a formação dos docentes e a inclusão escolar.

Apesar de já se começarem a manifestar práticas inclusivas com ótimos resultados em ambientes educacionais, os programas e as propostas de inclusão não são verdadeiramente suficientes para o atendimento de todas as crianças com algum tipo de deficiência. É necessária uma maior e melhor capacitação docente como ponto de partida.

Relativamente às características de formação dos professores de Educação Física, Aguiar e Duarte (2005) citando Cidade e Freitas (2002), afirmam que no que respeita à área da Educação Física Adaptada no Brasil, esta só surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução n.º 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. Esta será uma das razões pelas quais muitos desses professores de Educação Física, hoje exercendo as suas funções nas escolas inclusivas, não receberam na sua formação conteúdos e/ou assuntos pertinentes à prática da Educação Física Inclusiva.

Lieberman & McHugh (2001), citados por Ramos (2008), também adiantaram que nos programas de formação dos professores de educação física, o tempo despendido na aprendizagem da forma como se deve incluir as crianças com deficiência é mínimo, pois normalmente a ênfase é dada a simulações e não ao ensino de estratégias, atividades de adaptação e oportunidades de integração nas aulas e nos desportos. A pouca diversidade das atividades propostas pelos professores era um dos argumentos utilizados para justificar a falta de conhecimentos.

Duarte (2003) diz que somente a partir da última década é que os cursos de Educação Física colocaram nos seus programas curriculares conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais.

No entanto, o material pedagógico disponível e as estratégias para trabalharmos com este tipo de população, ainda continuam a ser bastante escassas.

A grande falha consiste em passar da teoria à prática. É aí que começam a surgir grande parte dos constrangimentos.

A meu entender, culturalmente, a formação pedagógica dos cursos superiores para uma prática inclusiva por parte do professor de Educação Física, tem sido colocada num plano secundário, prevalecendo os conteúdos técnico-desportivos e biológicos, em detrimento da pedagogia favorável à inclusão escolar.

Seria importante que a Educação Física, como ciência que explora o corpo humano, tendo-o como seu objeto de investigação, oferecesse uma formação adequada aos futuros profissionais, preparando-os para a realidade que envolve o mercado de trabalho.

Neste sentido, de acordo com Ribeiro (2009), torna-se urgente a reestruturação dos currículos dos cursos de Educação Física e Desporto, como forma de abolir a visão tecnicista do movimento e do desporto de rendimento, e expandi-la para uma abordagem que reconhecesse o corpo como meio de expressão e criação, assim como o movimento como forma de manifestação.

O processo de preparação do profissional não se pode restringir apenas à implementação de um determinado módulo curricular.

Para Manoel e Tani (1999), esse processo *“implica uma filosofia acerca dessa preparação e depende, antes de mais nada, de uma clara definição do perfil profissional da pessoa que se quer formar. Esse perfil, por sua vez, está intimamente relacionado às necessidades sociais e às características do mercado de trabalho. A preparação profissional depende também do nível de maturidade académica da área, ou seja, dos conhecimentos disponíveis para serem transmitidos a futuros profissionais, além da qualidade do corpo docente que tem a responsabilidade de difundi-los”* (Manoel e Tani, 1999: 13).

Correia (1994), afirma que, para que o processo de formação vingue, é necessário introduzir nas escolas os novos conhecimentos resultantes da investigação científica, bem como considerar as aplicações práticas adequadas, a fim de se incrementar a eficácia do trabalho docente e, por conseguinte, a qualidade da educação.

Apesar dos aspetos positivos, da variedade constatada nos diferentes programas e modelos de formação especializada, assiste-se a uma excessiva dispersão de conteúdos, modelos e organização destes programas, entre as diferentes instituições superiores e regiões do país (Morgado, 2007).

De acordo com a sustentação do autor, também os cursos de formação especializada devem contemplar os diferentes perfis dos docentes. Isto é, com funções de natureza generalista e com funções de natureza especialista.

No que se refere às críticas destinadas à formação de professores, Ribeiro (2009), citando Verenguer (1997), diz que elas se centraram em dois pontos fundamentais:

a) *“que os cursos formam, devido à sua abordagem essencialmente técnica, pseudo-professores ou licenciados com características de técnico desportivo”*;

b) *“que como única opção de graduação formam, de maneira superficial, recursos humanos para atuarem nas áreas do desporto, dança e lazer/recreação”* (Verenguer, 1997: 164).

Doll-Tepper (1992), citando Rizzo e Wright (1988), Rizzo e Visopel (1991), também refere que as investigações sugerem que a competência de um professor, ou seja, a capacidade que o mesmo tem em ensinar alunos com NEE, está significativamente relacionada com as atitudes.

E parece-me necessário um aumento das atitudes positivas, de forma a desenvolver na íntegra o processo de Inclusão. As instituições responsáveis pela formação de professores podem e devem desempenhar um papel importante no aumento das atitudes positivas dos futuros profissionais, perante a perspectiva de poderem vir a trabalhar com alunos com NEE significativas.

Tal como reforça Monteiro, V. (2008), parece importante considerar que, para o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, a formação e a experiência dos professores constituem-se como determinantes para observarmos atitudes mais positivas e pedagogias mais adequadas e centradas na particularidade de cada aluno.

Se todos os intervenientes do processo educativo dos alunos com NEE, souberem o como, o quanto e o quando intervir e adaptar as diferentes tarefas, certamente que poderemos levar estes alunos a experienciar o verdadeiro estado de Inclusão.

Urge, pois, o desenvolvimento de cursos superiores de educação baseados a partir de estruturas sólidas, que permitam identificar a problemática do aluno, determinar as suas áreas fortes e fracas e, conseqüentemente, desenvolver intervenções adequadas e eficazes.

Rodrigues (2004), citado por Santos (2009), concluiu, na sua revisão, que a maioria dos cursos em Portugal não ministra formação adequada no âmbito das NEE. Nos cursos de formação inicial dos professores de Educação Física, os conteúdos sobre NEE são, na sua maioria, inexistentes ou muito pouco direcionados, sendo o apoio proporcionado e os recursos facultados, insuficientes.

Santos (2009), citando Marchesi (2004b), vai mais longe e refere mesmo que, *“sem a aquisição de conhecimentos para ensinar todos os alunos, é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas. Além disso, não nos podemos esquecer que as atitudes dependem da sua formação”* (Santos, 2009: 45).

## Desafios dos Professores face à Escola Inclusiva

*“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa”* (Freire, 1996).

No decorrer do processo de Inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos, como também lhes deve demonstrar afeto, carinho e dedicação.

As atitudes de um professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos.

A criação de um ambiente positivo, acolhedor e seguro, é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos, sem exceção (Nielsen, 1999).

*“Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprenderem a ser e a saberem respeitar o outro”*. (Santos, 2007: 201).

Gogatti, Penteado, Pinge & De Rose Jr. (2004) e Sousa (2007), citados por Santos (2009), referem que cerca de metade dos professores não se sentem preparados e não gostam, nem gostariam, de lidar com alunos portadores de deficiência.

Nielsen (1999) e Camisão (2004), também citados por Santos (2009), chegam mesmo a dizer que a maioria dos professores não estão minimamente preparados para lidarem com a diversidade de alunos, manifestando preferências no ensino de crianças sem qualquer tipo de problema significativo.

Neste contexto, Vayer & Roncin (1992) constataam que *“existe uma tendência geral em recusar as crianças que obrigam o adulto a mudar algo nos seus modos habituais de ser e fazer”* (Vayer & Roncin, 1992: 70).

É importante refletirmos acerca das atitudes e crenças dos professores, face à Educação Inclusiva. Interessa analisar todos os pontos que interferem, direta e indiretamente, com o papel do professor, de forma a que se possa investir em programas de formação oportunos e realistas.

Segundo Blanco (1997) e Carvalho (2007), o ponto mais delicado e difícil de uma formação de professores, no campo da educação inclusiva, é precisamente o da modificação das suas atitudes e percepções.

A formação dos professores é fundamental para que se desenvolvam competências para enfrentar a problemática da Inclusão. Bento (1997), reconhece que os professores precisam de uma formação que os capacite para reconhecer os problemas, insuficiências e distúrbios apontados e a desencadear medidas variadas para os abordar. *“Mas não bastam conhecimentos, precisamos sobretudo da formação de uma atitude de profunda empatia e responsabilidade humana dos professores para com os alunos com carências, problemas e deficiências”* (Ferreira, 2009: 59).

O sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permita responder às necessidades educativas da crianças, assim como o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração (Correia, 2000).

É evidente a importância das Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito à formação do professor para a Escola Inclusiva.

Sobre o assunto, já Correia (1994) defendia a tese de que os cursos de formação inicial de professores deveriam incluir uma vertente em educação especial. Só assim, na opinião do autor, é que o professor do ensino regular poderia vir a adquirir um mínimo de aptidões necessárias para lidar com a criança com NEE. Ou seja, o tipo de formação recebida permitir-lhe-ia identificar os casos em riscos e intervir apropriadamente, ou ou sem o apoio do professor de educação especial.

É claro que poderá haver a necessidade de um outro tipo de formação mais especializada, que deverá ser encarada como uma pós-graduação. De qualquer forma, o papel quer das Escolas Superiores de Educação, quer das Universidades, continua a ser de destaque.

Perante a multiplicidade que se assiste no ambiente escolar, surgiram algumas dúvidas para as quais eram necessárias soluções.

Os professores ao tentarem dar resposta às necessidades dos alunos com NEE na turma regular, vêem-se confrontados com alguns desafios, nem sempre de fácil resolução. Um desses desafios é, sem dúvida, a flexibilização curricular.

A flexibilização curricular deve manter algumas competências e objetivos básicos do currículo nacional, mas diferenciar a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos, bem como a avaliação, para promover o sucesso da inclusão de todos os alunos (Correia, 2000).

Espera-se assim, que o professor seja capaz de compreender e praticar a diversidade e esteja aberto a práticas inovadoras. Deve, portanto, atualizar os seus conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências, etc.) de cada aluno, para que planeie as suas aulas tendo em conta as necessidades de cada um.

É sabido que os professores são determinantes no sucesso escolar dos seus alunos e ser professor implica ter disposição para aceitar e compreender os obstáculos que aparecem ao longo da carreira. Mas, para tal, o professor deve ser preparado desde cedo, durante a formação académica. Deve aprender a planificar, gerir e avaliar os seus alunos, em especial aqueles que não se enquadram no modelo educacional a que estamos acostumados.

Para fazer face à diversidade de situações de sala de aula, Sanches (2003) sublinha que o professor deve estar disponível para enfrentar imprevistos, porque para cada situação há uma resposta diferente e deve ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas.

Deve também consciencializar-se que a escola para além de instruir, tem um papel de socialização, que talvez seja o mais importante no caso de muitos dos alunos com NEE.

O professor deve relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos, mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos e conquistar, quotidianamente, a sua autoridade.

Segundo o mesmo autor (Sanches, 2003), o docente deve estabelecer objetivos para cada aluno tendo em conta os saberes já adquiridos e avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos.

É deste modo que o professor vê alargado o seu campo de atuação pedagógica, tendo obrigatoriamente de assumir adaptações e flexibilidades de gestão de trabalho.

Sanches (2003), afirma ainda que os professores devem diferenciar os alunos, mas não os estigmatizar; devem desenvolver estratégias que envolvam todos os alunos, procurando a rotatividade dos grupos, para não os rotular e não os excluir do grupo a que pertencem. Devem promover uma diferenciação pedagógica, tendo em conta os estilos de aprendizagem de cada um.

Neste contexto, para que os professores atendam à diversidade dos alunos e respondam de forma adequada a essa diferença, é indispensável que se sirvam de modelos diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula, designados por gestão flexível do currículo (Morgado, 2007).

O professor tem assim o dever e a responsabilidade de flexibilizar e adaptar os currículos, de forma a promover a progressão dos alunos, dentro da atual diversidade escolar.

A escola não pode continuar dependente dos currículos nacionais, com conteúdos predefinidos e com ritmos e estratégias de aprendizagem delimitadas. A escola deve adaptar-se aos conteúdos, aos ritmos, aos estilos de aprendizagem e às condições concretas dos alunos.

*“É fundamental conceber a aprendizagem, não num sentido restrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.”* (Costa et al, 2006: 14).

O Currículo não deve ser visto como um fim em si, mas como um contexto através do qual a escola pode proporcionar um veículo de aprendizagem (Tilstone, 2003).

No entanto, não podemos falar de flexibilização do currículo sem mencionarmos a diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica é o processo utilizado pelos professores para fazerem progredir no currículo uma criança inserida em grande grupo (Ferreira, 2009).

Para tal, acionam os meios mais apropriados e adequados possíveis à aprendizagem dos alunos.

A diferenciação pedagógica tem como principal objetivo o sucesso educativo de cada um na sua diferença, ou seja, não é um método pedagógico isolado em si, mas sim todo



um processo de educação em que o aluno é o centro condutor das ações e atividades realizadas na escola (Boal et al, 1996).

Segundo o mesmo autor, diferenciação pedagógica pode causar alguma dificuldade ao professor. Contudo, mesmo dentro de um grupo tão diferente, há sempre características comuns que tornam viáveis a sua educação conjunta.

O cerne da questão está em saber-se transformar o conjunto de diferenças em vantagens educacionais, que facilitem a progressão das aprendizagens entre pares. (Aleixo, 2005).

De acordo com Correia (2013), as adaptações decididas e planeadas ao nível do professor da turma, só ganham eficácia quando se adotam as atitudes e os procedimentos corretos durante o processo ensino-aprendizagem.

Algumas das estratégias que poderão coadjuvar o docente na obtenção dos resultados que deseja para os seus alunos, em particular para os alunos com NEE, baseiam-se na organização e gestão da turma e na diversificação e diferenciação das atividades e estratégias.

Quanto à organização e gestão da turma, muitos professores não têm consciência de quanto os princípios e as normas com que estruturam e gerem a sua turma, são facilitadores ou inibidores de algumas atividades de aprendizagem.

O modo como distribuem os alunos no espaço da aula, as modalidades de participação que fomentam, as rotinas quotidianas que pontuam a aula, as regras que gerem as relações e as atividades, tudo isso define um ambiente e um contexto de aprendizagem.

*“O atendimento de uma vasta gama de NEE recomenda, pois, que o professor procure instalar na sua turma as regras e as normas de organização e funcionamento que sejam possibilitadoras de atividades de aprendizagem muito diversificadas e com níveis de exigência diferenciados, realizáveis coletivamente, em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com as necessidades e circunstâncias”* (Correia, 2013: 133).

Relativamente à diversificação e diferenciação das atividades e estratégias, importa clarificar que os conceitos de diversificação e de diferenciação não são equivalentes.

Segundo Correia (2013), variar as atividades a realizar decorre da necessidade de variar o estímulo, quer de aspetos concretos da matéria ou da fase do processo de ensino em que a turma se encontra (princípio, meio ou final de um conteúdo programático; fase de aplicação/prática; fase de síntese; fase de avaliação...).

A diferenciação, porém, decorre de um outro princípio: da necessidade de adequar o ensino às características cognitivas do aluno (estilos de aprender...) e às suas necessidades específicas. *“Para o conseguir, o professor pode introduzir níveis de dificuldade na mesma atividade, que induzam diferentes competências e/ou diferentes saberes, ou propor atividades para diferentes alunos. Variar não é, pois, forçosamente sinónimo de diferenciação e diferenciar não exige necessariamente a variação”* (Correia, 2013: 133).

Ainda de acordo com Correia (2013), com a sua experiência profissional o professor vai-se dando conta de que determinada matéria é mais bem “assimilada” quando é dada de determinada maneira e que certos alunos compreendem melhor quando a matéria é explicada individualmente.

Na seleção e organização das experiências de aprendizagem, nada pode substituir a experiência, o saber e as preferências de cada professor, embora não se devam pôr de lado os princípios e as regras que a prática de outros professores tem vindo a aconselhar.

*“Os professores devem ajudar os alunos a identificar os seus modos de aprender, a avaliar a eficácia desses mesmos modos, a tomar decisões sobre eventuais modificações e a definir o sentido dessa mudança”* (Correia, 2013: 138).

Segundo Hegarty (1984), para determinar as adaptações curriculares a realizar e para selecionar os ambientes educativos específicos em que o processo ensino-aprendizagem virá a ter lugar, o professor deverá sempre equacionar alguns aspetos, tais como:

As características e necessidades individuais do aluno:

- dar prioridade ao ensino referente a tudo o que o aluno pode compreender, diminuindo as desvantagens resultantes do problema;
- excluir as atividades que possam ser perigosas para o aluno, atendendo às suas limitações;
- excluir do currículo tudo o que represente um “ganho limitado” e tenha pouca importância para o aluno.

Manutenção de um equilíbrio no currículo:

- o currículo do aluno com NEE deve apresentar um equilíbrio entre aspetos académicos e práticos, entre aspetos educativos com carácter geral, e aspetos de preparação específica para a vida ativa.

Considerações pedagógicas:

- o currículo do aluno com NEE pode participar em situações de aprendizagem (aulas, grupos grandes, etc.) regulares, se dispuser de determinadas ajudas pessoais (atuações específicas do professor de educação especial ou de apoio, etc.) nessas situações;
- o aluno com NEE também pode progredir em situações menos habituais no ensino regular (pequenos grupos, fora da classe regular), libertando tempo para se dedicar à aprendizagem de outros blocos curriculares.

Citando Correia (2007): *“Conhecer as capacidades e necessidades de aluno, bem como as características dos ambientes em que ele move, deve ser o primeiro passo de um leque de procedimentos que visam promover sucesso educativo, antes de se determinar se ele deverá ser, ou não, elegível para receber serviços e apoios especializados e em que medida. No caso dos alunos com NEE significativas, geralmente há a necessidade de se determinar a sua elegibilidade para serviços e apoios de educação especial, pressupondo, este ato, um trabalho em parceria, interdisciplinar, que não se deve alhear da participação dos pais. Este trabalho em parceria leva, na maioria dos casos, à elaboração de programas educativos individualizados (PEI) que pretendem traçar o perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características, capacidades e necessidades e na qualidade dos ambientes onde ele interage”* (Correia, 2007: 72).

É necessário, portanto, que no caso do aluno com NEE, se recorra à diferenciação pedagógica, através do uso de ajustamentos e adaptações curriculares, para que ele venha, na medida do possível, a experimentar sucesso escolar.

Deste modo, o atendimento aos alunos com NEE no ambiente do ensino regular, só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas no sistema as modificações apropriadas.

Não é possível dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas destes alunos, sem que as escolas interiorizem bem o modelo e o processo, que permite responder com eficácia às necessidades específicas destes alunos. Para isso é necessário que sejam dotadas com recursos, meios e materiais, assim como com professores e assistentes da ação educativa suficientes. É ainda fundamental que tenham uma eficiente organização escolar e uma adequação e diversificação do currículo, de forma a dar respostas às diferentes situações em concreto.

Com efeito, as respostas educativas que venham a ser decididas e implementadas, deverão sempre partir do currículo comum do ensino regular, realizando-se em seguida os ajustamentos e/ou adaptações e a decisão dos recursos e dos serviços que se revelem necessários.

Stainback, Stainback e Moravec (1999), referem que o currículo deve estimular todos os alunos a esforçarem-se ao máximo e a superarem sempre as suas limitações, proporcionando, em todo o caso, as adaptações e apoios necessários.

Explicam os mesmos autores que, ainda que tenhamos que adaptar os objetivos e métodos dos programas educativos, para satisfazer as necessidades únicas de cada aluno, é essencial manter expectativas elevadas e uns estímulos exigentes, fundados nas capacidades e necessidades únicas de cada estudante, de forma a proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade.

Cabe então à escola e ao seu corpo docente, a tarefa de levar o aluno a adquirir as técnicas e os instrumentos que lhe permitem obter êxito nas aprendizagens.

“O professor não é apenas aquele que ensina, mas também aquele que faz aprender” (Ferreira, 2009: 66).

Felizmente existem professores que olham o futuro e trabalham cada vez mais para promover grupos de aprendizagem cooperativa entre os alunos, que baseiam o ensino nas necessidades individuais e que facilitam a aprendizagem mediante projetos e atividades da vida real e orienta para um fim concreto (Stainback, Stainback & Moravec, 1999).

De acordo com Ferreira (2009), “*a inclusão contribuirá para que todos os estudantes recebam uma educação melhor e a diversidade existente entre os membros de uma turma incrementará as oportunidades de aprendizagem de todos*” (Ferreira, 2009: 67).

**CAPÍTULO IV**  
**DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

## **BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM NEE**

Os benefícios da atividade física para os alunos com NEE tem vindo a ser alvo das mais variadas atenções. Isto, porque *“todo o ser humano tem direito à prática da Educação Física e do Desporto, as quais são essenciais ao desenvolvimento integral da sua personalidade. A liberdade de desenvolvimento físico, intelectual e moral através da Educação Física e do Desporto deve ser garantida no sistema educacional e em outros aspetos da vida social”* (Artigo 1º da International Charter of Physical Education and Sport UNESCO, 1978).

Frequentemente as várias subdisciplinas da Educação Física especificam as suas abordagens, conteúdos teóricos e estratégias de ação profissional e pedagogia, em função de grupos ou indivíduos e suas necessidades (Mauerberg-deCastro, 2005).

A atividade física adaptada é a área associada aos serviços que promovem saúde, estilo de vida ativo, reabilitam funções deficientes e facilitam a Inclusão (Dunn & Fait, 1989; Seaman & DePauw, 1989; Sherrill, 1998).

Os objetivos da atividade física adaptada são integrar e aplicar fundamentos teórico-práticos das diferentes disciplinas da motricidade humana e das diversas áreas vizinhas da saúde e educação, em diferentes programas educacionais e de reabilitação (Mauerberg-deCastro, 2005).

Esses programas devem ser oferecidos em ambientes o mínimo restritivo, preferencialmente no sistema de ensino regular (Sherrill, 1998).

Ainda de acordo com Mauerberg-deCastro (2005), programas e estratégias de ensino em atividade física adaptada podem ser considerados ferramentas profissionais valorizadas em contextos escolares.

Em 1975, a Carta Europeia do Desporto para Todos considerou a atividade física um meio privilegiado de educação, valorização do lazer e integração social.

Potter (1981) definiu a atividade física adaptada como uma gama completa de atividades adaptadas às necessidades de cada um, particularmente ao desenvolvimento motor, à Educação Física e a todas as disciplinas desportivas.

O próprio Ministério da Educação, em 1991, definir a Educação Física como uma disciplina que deve “oferecer oportunidades formativas diversificadas e complementares,

na variedade dos seus meios, promovendo a elevação da aptidão física, a adaptabilidade aos diferentes tipos de atividades e o interesse para continuar a aprender e a descobrir”.

*“O processo de ensino-aprendizagem pressupõe que a Educação Física, enquanto aprendizagem permanente, deva ser entendida sob a perspectiva de uma formação pelo desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos”* (Viana, 2000: 53).

Segundo Rosadas (1989), *“a atividade física, compreendida e realizada sob a forma de movimentos contínuos, beneficiando o sistema orgânico, e de movimentos não contínuos ou intermitentes, visando melhorias específicas e localizadas, seja na intensidade que for realizada – pouco, moderada ou de grande exigência -, se respeitados os critérios de individualidade que são próprios de cada um de nós, contribuirá efetivamente na reabilitação de qualquer tipo de deficiência que conhecemos”* (Rosadas, 1989: 21).

Segundo De Pauw & Doll Tepper (2000), a atividade física adaptada foi considerada como uma teoria e uma prática transdisciplinar que se propõe a identificar e solucionar problemas motores ao longo da vida, desenvolver e implementar o acesso ao desporto e a um estilo de vida ativo, desenvolver a cooperação entre os serviços família-escola-comunidade e fortalecer o sistema de *empowerment*.

A Declaração de Nice (declaração sobre as características específicas do desporto e da sua função social na Europa, as quais devem ser consideradas na implementação de políticas comuns), declara no que respeita a “Práticas amadoras e desporto para todos” que:

3.º - O desporto é uma atividade humana que assenta em valores sociais, educativos e culturais essenciais. Constitui um fator de inserção, de participação na vida social, de tolerância, de aceitação das diferenças e de respeito pelas regras.

4.º - A atividade desportiva deve ser acessível a todas as pessoas, no respeito das aspirações e capacidades de cada um e na diversidade das práticas competitivas ou de lazer, organizadas ou individuais.

5.º - A prática das atividades físicas e desportivas representa, para as pessoas com deficiências físicas ou mentais, um meio privilegiado de realização individual, de reeducação, de integração social e de solidariedade, devendo, por isso, ser incentivada.

A este respeito, o Conselho Europeu congratula-se com o contributo precioso e exemplar dos Jogos Paralímpicos de Sidney (Declaração de Nice, datada de 7,8 e 9 de Dezembro de 2000).

Na Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto (a lei de bases da atividade física e do desporto - Lei n.º 5/2007, de 16 de Janeiro, revogou a lei de bases do desporto - Lei n.º 30/2004), estão contemplados os princípios da universalidade e da igualdade (figura 1).

**Figura 1.** *Excertos da Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto, Artigo n.º 2 (Princípios da universalidade e da igualdade):*

1. Todos têm direito à atividade física e desportiva, independentemente da sua ascendência, sexo, raça, etnia, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.
2. A atividade física e o desporto devem contribuir para a promoção de uma situação equilibrada e não discriminatória entre homens e mulheres Lei n.º 5/2007, de 16 de Janeiro.

Como se pode verificar, a legislação prevê todos os casos da não diferenciação entre as várias pessoas, incluindo a deficiência.

Nesta lei podemos constatar que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos, e que a sua deficiência não é impeditiva de uma prática desportiva (figura 2).

**Figura 2.** *Excertos da de Bases da Atividade Física e do Desporto, Artigo 29.º (Pessoas com deficiência):*

A atividade física e a prática desportiva por parte das pessoas com deficiência é promovida e fomentada pelo Estado, Regiões Autónomas e autarquias locais com as ajudas técnicas adequadas, adaptada às respetivas especificidades, tendo em vista a plena integração e participação sociais, em igualdade de oportunidades com os demais cidadãos.

*Lei n.º 5/2007, de 16 de Janeiro*

Também no Diário da República n.º 146 de 30 de Julho de 2009, onde se aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007, podemos encontrar, mais uma vez, salvaguardados os direitos das pessoas com deficiência.

Apesar do desenvolvimento da legislação sobre a inclusão de indivíduos com deficiência, a verdade é que ainda existem demasiadas pessoas que se encontram excluídas e privadas de oportunidades.



O desporto e a prática desportiva fomentam a noção de pertença, participação e são uma forma de incluir os indivíduos com deficiência na sociedade.

Esta prática é um importante fator para a melhoria e qualidade das suas vidas.

*“Embora o princípio da normalização tenha surgido na Europa há mais de 30 anos, a realidade é que as crianças e adultos com uma deficiência não participam frequentemente em atividades físicas ou programas desportivos, quer a nível nacional quer a nível europeu”* (Freire, 2009: 23).

Este facto pode dever-se a várias razões, tais como: as numerosas barreiras (físicas, sociais e económicas), a falta de informação sobre práticas desportivas para pessoas portadoras de deficiência, a falta de cooperação entre as diferentes estruturas e a falta de profissionais especializados.

Assim, sendo a atividade física uma forma de integração social e existindo a Educação Física como disciplina curricular, esta não pode ficar indiferente ao movimento da educação inclusiva. Enquanto disciplina do contexto educativo, é uma mais valia em relação àquilo que proporciona, ou pode proporcionar, a todo o tipo de alunos, visto que oferece ambientes facilitadores de relações interpessoais e desencadeadores de atitudes.

De acordo com Sherril (1998) e Evaggelinou (2006), a Educação Física é uma das disciplinas mais significativas para alterar as atitudes face à deficiência no geral e mais particularmente no desporto, contribuindo para o sucesso.

Souza (2007), defende que a Educação Física fornece elementos que outro tipo de atividades não poderia fornecer. Portanto podemos utilizá-la como meio de promoção e despertar das potencialidades de uma pessoa com deficiência.

De acordo com Duarte e Werner (1995) esta atividade pressupõe adaptações e modificações nas regras, materiais, locais para as atividades de forma a possibilitar a participação das pessoas com deficiências nas diversas modalidades desportivas.

E tal como refere Rodrigues (2004), fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode constituir-se como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que escola seja (ou se torne) mais inclusiva.

De acordo com o mesmo autor, uma das razões pela qual a Educação Física tem possibilidades de ser um adjuvante para a edificação da escola inclusiva, deve-se ao facto dos conteúdos lecionados na disciplina apresentarem um grau de determinação e rigidez menor, comparativamente com as outras disciplinas.

O professor de Educação Física dispõe de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que os seus alunos vivenciem ou aprendam nas suas aulas.

Porém, segundo Hildebrandt-Stramann (2004), numa fase inicial do processo histórico sob o qual a Educação Física se instituiu como disciplina escolar, esta excluiu da sua componente prática os alunos que mais precisavam dela, entre eles os alunos com NEE, pelo facto de trabalhar o movimento como algo descontextualizado da realidade destes alunos e das suas possibilidades/necessidades, como é o caso dos movimentos sistematizados, presentes no desporto competitivo, que acabam por não traduzir qualquer significado e benefício para eles.

Posteriormente, as alterações curriculares ocorridas pretenderam “(...) *encontrar um conceito de movimento que correspondesse às metas e condições da Educação Física escolar, desenvolvendo interpretações de movimento individualmente significativas e vantajosas e que, simultaneamente, fossem capazes de fornecer orientações para a prática do ensino, fundada na pedagogia do movimento*” (Hildebrandt-Stramann, 2004: 78).

A atividade física sublinha e congrega todas as formas de participação desportiva de qualquer indivíduo, mesmo com fortes limitações da capacidade de movimento, seja qual for o objetivo dessa atividade (educativo, recreativo, competitivo ou terapêutico).

Na opinião de Rodrigues (2004), a Educação Física é julgada como uma área forte da Inclusão, dado que permite uma ampla participação dos alunos, mesmo daqueles que evidenciam maiores dificuldades.

Ferreira (2009), acrescenta ainda que as aulas de Educação Física proporcionam umas das principais formas de Inclusão da criança com deficiência no ensino inclusivo, pois aprimora a capacidade de descoberta do aluno através das diferentes experiências motoras, que desenvolve a sua capacidade de pensamento, trabalhando a socialização e a afetividade com os colegas, aumentando assim a autoestima dos alunos com deficiências, facilitando o processo de Inclusão.

*“Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a Educação Física é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes”* (Ferreira, 2009: 45).

Sherril (1998), citada por Castro (2005), divide a Inclusão nas aulas de Educação Física, em três fases:

- A primeira diz respeito à *inclusão física*, que acontece na aula regular de Educação Física. Exceção feita para os alunos com déficit cognitivo profundo ou com múltiplas deficiências.

- A segunda refere-se à *inclusão instrucional*, ou seja, à incorporação do aluno nas classes regulares, de acordo com os objetivos estabelecidos.

- Por fim, a *inclusão social* que se refere às interações. Estas poderão ser unidirecionais, em que os alunos ditos normais tomam iniciativa e ajudam; ou poderão ser *equilibradas*, onde há uma interajuda de ambas as partes, beneficiando-se assim mutuamente.

Esta última fase, parece-me, sem dúvida alguma, a mais significativa, uma vez que não basta estar no mesmo espaço físico. É benéfico fazer parte do grupo, participando em todas as brincadeiras e atividades desenvolvidas na aula.

No entanto, para isso acontecer, é importante, tal como diz Correia & Cabral (1999b), que todos os professores aceitem educar todos os alunos. Como tal, é urgente romper com a crença de que é imperativo ter um “dom especial” para trabalhar com alunos com deficiência (Fumes, 2005).

O fundamental é mesmo, como diz Santos (2009: 40), citando Cumellas & Estrany (2006), “*desenvolver o respeito pela diferença; valorizar a diversidade; adaptar/flexibilizar o currículo escolar; adquirir competências no trabalho em equipa e desenvolver destrezas artísticas*”. Ou seja, devemos partir dos recursos materiais existentes, solucionar dificuldades pedagógicas e, tendo em conta as necessidades, limitações, opiniões e sugestões do aluno, selecionar atividades apropriadas que favoreçam a aprendizagem, utilizando estratégias que façam com que o aluno adquira segurança e uma maior mobilidade e, que tome consciência das suas possibilidades e limitações.

Para Mittler (2003), é imprescindível que se ouça e valorize o que a criança tem a dizer, pois só assim se consegue planear um programa de intervenção e de apoio.

De acordo com Santos (2009), “*a atividade física contribuirá para uma melhoria da condição física e psicológica, logo, para uma melhoria da sua imagem corporal. Também contribui para o seu autoconceito, a sua autoestima e a sua autoconfiança, assim como favorece a cooperação, o respeito, a solidariedade, o valor da diferença, a socialização e promove hábitos e incentiva à prática desportiva*” (Santos, 2009: 40).

*“É possível transformar o desporto e a atividade física em fatores de inclusão e de integração social, bem como de promoção do desenvolvimento físico e psicológico de todos os alunos, quer apresentem, ou não, necessidades educativas especiais”* (Faria & Figueiredo, 2003: 155).

Acredito piamente que a Educação Física e o Desporto são um importante veículo para a Inclusão, uma vez que aprendemos a aceitar-nos a nós próprios, reconhecemos e aceitamos o outro e acabamos por ser reconhecidos pelos outros.

Também Filus, Pereira e Lima (2004), num estudo sobre a Educação Física e o processo inclusivo, concluíram que as aulas de Educação Física criam um bom ambiente para o desenvolvimento dos aspetos afetivos, lúdicos e de liderança, estabelecendo-se desta forma possibilidades para a Inclusão.

Observaram ainda que nas aulas de Educação Física a Inclusão acontecia de forma natural entre as crianças, pois elas aceitavam participar nas atividades sem qualquer discriminação dos alunos incluídos.

Em contrapartida, Block (2007), no seu estudo sobre Inclusão e Educação Física, refere que muitos pesquisadores demonstraram que muitos estudantes com deficiência enfrentam muitas vezes um limitado contacto social com os seus pares sem deficiência, quando incluídos nas aulas de Educação Física.

Tal como refere Ferreira (2009), *“isto é particularmente problemático, uma vez que um dos argumentos para a Inclusão dos alunos com deficiência na disciplina de Educação Física, é a socialização”* (Ferreira, 2009: 45).

Também Silva, Sousa e Maia (2004), nos seus estudos acerca da relação existente entre a Inclusão e a Educação Física, referem que a Educação Física possui traços da educação inclusiva, existindo uma preocupação pelo direito de todos à educação, apesar desta disciplina continua a carregar traços da sua história de exclusão.

A prática pedagógica de carácter inclusivo na Educação Física colide com históricas dificuldades que estão relacionadas com a compreensão da sua atividade.

Tal como destaca Ferreira (2009), citando Falkenbach, Chave, Nunes & Nascimento (2007), enquanto a ação pedagógica estiver centrada no ensino do movimento e do desenvolvimento da técnica enfatizada por conceitos de “melhor/pior”, “certo/errado” e “ganhar/perder”, haverá sempre margem para a exclusão.

Segundo Bento (1989), o desporto e a atividade física levam-nos a uma forma saudável de vida, oferecem possibilidades de realização significativa do tempo livre e criam uma

variedade de contactos sociais. São um factor de desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade; um campo de cultivo de “*fair play*”, do respeito pela pessoa humana e da competição pacífica.

No contexto escolar, é na disciplina de Educação Física que podemos encontrar todos esses benefícios. Isto, é claro, se esta for bem conduzida e acompanhada das suas diversas etapas.

Como refere Ferreira (2009), é nas aulas de Educação Física que se trabalha com os alunos situações de cooperação e competição, podendo, assim, estimular o conhecimento interpessoal em aspetos como: interação com os companheiros de equipa, manutenção dos relacionamentos e formação de novas relações, participação nas ações coletivas, criação de espírito de equipa, entre outros.

Na presença de possíveis conflitos, cabe ao professor da disciplina dialogar sobre as atitudes e os valores adequados, assim como conduzir e auxiliar os alunos na compreensão da ética desportiva e da solidariedade e respeito pelo próximo, com atitudes valorizadas socialmente.

Na perspetiva de Barberi et al. (2008), cada vez mais a Educação Física é vista como uma área do conhecimento, que trabalha com a cultura corporal do movimento, em que se estimula o corpo culturalmente construído, envolvendo questões emocionais, intelectuais, sociais e culturais, ligadas a ele.

Sendo assim, não podemos pensar apenas no corpo biológico, mas em algo mais complexo que deve ser trabalhado, tendo sempre em consideração o respeito pelas diferenças e as potencialidades de cada um, dando oportunidade a todos os alunos ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física.

Os alunos com NEE, independentemente das suas limitações, têm as mesmas necessidades básicas dos alunos ditos “normais”.

Existindo ou não uma aparência física, eles também pretendem ter sucesso, reconhecimento, aprovação e serem desejados.

Os alunos com problemáticas significativas necessitam de viver com êxito as suas experiências corporais e não ver o seu corpo somente como um “depósito” de frustrações.

Neste contexto, como já vimos, a Educação Física é uma via importante para a integração dos alunos com NEE na escola e na sociedade.

Contudo, como realça Ferreira (2009), os conteúdos trabalhados nas aulas não se podem resumir aos conteúdos das modalidades desportivas, que praticamente só visam o

exercício de gestos técnicos repetitivos, com o simples objetivo do aperfeiçoamento do movimento.

Os conteúdos curriculares devem ser mais amplos, de forma a proporcionar aos alunos experiências que sejam aplicadas no seu quotidiano e que melhorem a sua qualidade de vida, tornando-os mais saudáveis e melhor preparados para enfrentarem os problemas da vida.

Para além da aprendizagem das modalidades desportivas, a disciplina de Educação Física também deve ser encarada como uma forma de reabilitação, não só psíquica, mas também física, onde se pretende obter, acima de tudo, um aumento do autoconceito e da autoestima dos alunos.

Todos eles, independentemente das suas diferenças, beneficiam com a prática da Educação Física.

De acordo com Maia (2005), a Educação Física na escola de facto constitui uma vantajosa área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens com NEE em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando-lhes valores e perspetivas de integração num mundo que é de todos.

Assim sendo, a disciplina de Educação Física para além de tudo, contribui também para uma reabilitação dos alunos com NEE, potencializando um desenvolvimento máximo das suas capacidades, além de lhes proporcionar atividades agradáveis e gratificantes.

Seguindo o mesmo pensamento, Neto (1994) já considerava que a prática desportiva deve contribuir para o equilíbrio afetivo e emocional do homem, para a sua saúde física e mental e para o desenvolvimento das suas capacidades individuais de convivência social.

Ferreira (1993) salienta que o desporto é um conceito global e, portanto, um todo. Desta forma, classifica os seus benefícios de um modo geral:

- melhora os padrões normais de movimento;
- desenvolve a autonomia motora;
- proporciona alegria no movimento;
- permite ser uma situação de sucesso perante si próprio, perante os companheiros, perante os adultos;

- proporciona o desejo normal e saudável de progredir, de fazer novas conquistas, descobrindo potencialidades e limitações, o que leva a um melhor conhecimento e aceitação de si próprio;
- favorece a aceitação dos valores, contribuindo para o desenvolvimento da socialização;
- favorece a imagem corporal, contribuindo para a aceitação do corpo;
- estimula e desenvolve a comunicação.

Um dos principais objetivos da disciplina de Educação Física, deveria ser o de levar o aluno com NEE e o aluno dito “normal” a encontrarem-se num ambiente fortemente motivador.

Parece-me evidente que a atividade física, no contexto educativo (disciplina de Educação Física), tem realmente condições para desenvolver e aperfeiçoar os potenciais dos alunos com NEE, sendo claramente o meio mais fácil para uma sensibilização e integração de todo o tipo de alunos na comunidade educativa.

Tal como dizia Souza (1994), o desporto é um meio para proporcionar condições ótimas de valorização da pessoa com deficiência.

A incapacidade física é muitas vezes menos marcante do que os efeitos sociais e psicológicos que a acompanham.

Porém, para isso a educação do movimento não pode, nem deve, se restringir apenas aos aspetos mecânicos. É necessário ampliar as suas intervenções pedagógicas na exploração da criatividade do movimento, atendendo e respeitando sempre as limitações presentes na sua realização.

## **PREPARAÇÃO, MOTIVAÇÃO E ATITUDES DOS PROFESSORES DE ED. FÍSICA FACE À INCLUSÃO**

As atitudes dos Professores de Educação Física face à integração de alunos com NEE, revestem-se de grande interesse e destaque, já que poderão ser um fator chave na melhoria da integração e implementação da inclusão (Nunes, 2004).

Bekiari & Sakelariou (2004), Nunes (2004) e Rodrigues (2004), referem que os professores de Educação Física revelam uma atitude mais positiva relativamente à Inclusão de alunos com deficiência nas suas turmas regulares e, segundo Pinheiro (2001), essas atitudes comparadas com as dos professores de outras disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa, Educação Visual e Educação Tecnológica), são ligeiramente mais favoráveis.

O mesmo autor menciona ainda que, de um modo geral, os professores de Educação Física apresentam uma atitude mais positiva face à inclusão do aluno com deficiência motora, do que para com o aluno com deficiência mental.

A prática educativa envolve uma procura constante de procedimentos para desenvolver nos alunos o interesse pelas atividades pedagógicas, fazendo com que estes adquiram o gosto e a vontade de aprender.

A individualização do ensino, como resposta às necessidades do aluno com NEE, não significa necessariamente um trabalho isolado. É necessário que se criem estratégias diversificadas considerando, quer o currículo comum, quer as adaptações curriculares, sempre de acordo com as circunstâncias, as capacidades e necessidades dos alunos (Correia & Serrano, 2003).

De acordo com o estudo de Ribeiro (2009), os resultados encontrados indicam que a condução de práticas adaptadas na disciplina de Educação Física, como conteúdo que possibilita a participação dos alunos com diferentes níveis de comprometimento em turmas inclusivas, tem sido muito pouco explorados pelos professores.

Cabe ao professor procurar formas de ensinar, tentar descobrir quais são os meios e as estratégias a utilizar, para se chegar à aprendizagem propriamente dita.



Cabe ao professor motivar o aluno com e sem NEE. Se o conseguir, fica, certamente, na posse da chave principal de abertura do caminho para o sucesso da Escola Inclusiva.

Sem motivação é difícil obterem-se bons resultados. A motivação é sem dúvida o principal motor da evolução do conhecimento.

Contudo, são também as próprias atitudes, crenças e motivações do professor, que influenciam e são fatores fundamentais na questão da motivação de qualquer aluno, com ou sem NEE.

Tal como refere Fitzgerald (2005), as percepções que os alunos têm dos professores, das suas atitudes e sentimentos, influenciam a sua participação nas aulas de Educação Física.

Embora os professores possam ser da opinião que ensinam numa perspetiva de Escola Inclusiva, nem sempre isso é evidente para o aluno com NEE.

Após a leitura de vários estudos, apercebi-me que o ensino desses alunos é, infelizmente, um dos atuais problemas colocados aos docentes, visto sentirem imensas dificuldades em saber lidar eles, principalmente com aqueles que possuem NEE significativas.

No estudo de Cunha (2006), apesar dos professores afirmarem que possuem conhecimentos e preparação para trabalharem com alunos com NEE, ele verificou exatamente o inverso, ou seja, os professores revelaram falta de formação e preparação para trabalharem com esse tipo de alunos.

Então, se existem obstáculos para um pleno exercício da função docente, existem certamente lacunas a nível das estratégias de motivação para com o aluno com NEE na Escola Inclusiva.

Pela sua proximidade interpessoal, a aula de Educação Física revela-se um ótimo veículo de transmissão de valores e desenvolvimento de capacidades físicas, mentais e sociais.

Por permitir uma transmissão de ideais de igualdade e respeito pela diferença, seria também o palco ideal para a implementação da Inclusão.

No entanto, tal como menciona Dias (2002), a chave para a sua concretização depende sempre do envolvimento e entusiasmo dos professores.

Kauffman (1988), citado por Cunha (2006), explica que o motivo mais apontado pelos professores para justificarem a ausência de vontade em ensinar crianças com deficiência, talvez fosse a falta de competência.

Lieberman & Houston-Wilson (1999), citados por Ramos (2008), referem que o medo, a superproteção, as reduzidas expectativas, a falta de oportunidades e a falta de confiança, são barreiras ao sucesso do processo de inclusão.

Os Professores de Educação Física são os próprios a admitir que quando se incluem alunos com NEE, as tradicionais preocupações com a segurança são exacerbadas (Morley, Bailey, Tan & Cooke, 2005).

Palla (2004), menciona que deve haver transformação nas atitudes e no empenho de todas as pessoas que envolvem o sistema educacional.

As crenças e atitudes dos professores são a chave para a mudança de comportamentos, aparentando ser um fator primordial num processo integrativo com vista ao sucesso inclusivo.

Também de acordo com Kozub e Lienert (2003), dado o papel que os professores têm no processo educativo, as suas crenças e atitudes constituem variáveis de grande interesse.

Estima-se que o sucesso deste processo inclusivo está dependente das pessoas que o põem efetivamente em prática. Ou seja, uma vez mais os professores assumem um papel preponderante, sobretudo nas suas atitudes perante a Inclusão.

Sherrill (1998), partilha da mesma opinião: que a chave para a mudança de comportamentos face às pessoas que são diferentes, são as atitudes. Isto é a essência da atividade física adaptada, integração e inclusão.

Atitudes desfavoráveis de professores, em relação ao ensino de alunos com NEE, pode interferir na adaptação desses alunos e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens.

Já as atitudes positivas, são necessárias para o sucesso de qualquer programa, onde estes sejam participantes.

Nunes (2004), citando Fazio e Towleswen (1999), afirma que uma atitude negativa perante um objecto faz com que a nossa atenção seja dirigida para as qualidades negativas do objeto, verificando-se o inverso quando a atitude é positiva.

Palla (2004), citando Fishbein (1967), refere que são diversos os fatores que podem interferir nas atitudes dos professores em relação ao ensino de alunos com deficiência na

escola regular, tais como: crenças, intenções, sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e tendências a agir por conta de experiências passadas.

Verifiquei que existem vários estudos relativos às variáveis que podem estar relacionadas com as atitudes dos professores. Entre essas variáveis, destacam-se:

- o género;
- a idade,
- o tempo de serviço;
- o nível de ensino;
- a experiência;
- a formação.

Relativamente à variável *género*, alguns pesquisadores, entre os quais Harvey (1985), citado por Santos (2009), Avramidis & Norwisch (2002), Dias (2002) e Rodrigues (2004), consideram que os professores do género feminino têm um nível de tolerância, em relação à integração e a cuidados especiais, superior ao dos professores do género masculino.

No entanto, por exemplo Pinheiro (2001), consideram que o género não tem qualquer influência nas atitudes.

No que concerne à variável *idade*, alguns pesquisadores, entre os quais Berryman (1989), Center e Ward (1987), Clough e Lindsay (1991) e Leyser et al. (1994), citados por Avramidis & Norwisch (2002), Vayer & Roncin (1992) e Santos (2009), consideram que os professores mais novos são mais entusiastas da integração e têm atitudes mais favoráveis.

Pinheiro (2001), por sua vez, refere que o fator idade também não exerce efeito nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares.

Quanto à variável *tempo de serviço*, alguns pesquisadores, entre os quais Berryman (1989), Center e Ward (1987), Clough e Lindsay (1991) e Leyser et al. (1994), citados por Avramidis & Norwisch (2002), Rodrigues (2004) e Santos (2009), consideram que os professores com poucos anos de experiência no ensino são mais entusiastas na integração, ao passo que os professores com maior tempo de serviço evidenciam atitudes menos favoráveis.

Dias (2002), acrescenta ainda que os professores em início e final de carreira mostram-se mais positivos face à Inclusão, do que aqueles que se encontram em níveis intermédios.

Outros investigadores, como por exemplo, Pinheiro (2001) e Dias (2002), referem que a experiência de ensino não é de todo reveladora das atitudes dos professores.

No que diz respeito ao nível de ensino, verifiquei que não parece a haver consenso.

Alguns pesquisadores, entre os quais Clough e Lindsay (1991) e Leyser et al. (1994), citados por Avramidis & Norwisch (2002) e Santos (2009), consideram que professores do ensino secundário, recém-licenciados, se mostraram mais recetivos à integração do que os professores do ensino básico. Paralelamente, outros pesquisadores, tais como Chalmers (1991) e Rogers (1987), citados também por Avramidis & Norwisch (2002) e Santos (2009), consideram que os professores do ensino básico é que apresentam uma atitude mais positiva relativamente à integração, comparativamente com os colegas do secundário.

Ainda há estudos, como por exemplo os de Jamieson (1984) e o de Hannah (1988), citados por Avramidis & Norwisch (2002) e Santos (2009), que efetivamente não encontram uma ligação direta entre o nível de ensino e a atitude.

Relativamente à *experiência*, alguns pesquisadores, tais como Pinheiro (2001), Nunes (2004), Rodrigues (2004) e Smith & Thomas (2006), citados por Santos (2009), verificaram que os professores com mais experiências em lidar com pessoas incapacitadas, tiveram atitudes significativamente mais favoráveis face à integração, do que aqueles com pouca ou nenhuma experiência.

Além disso, Clough e Lindsay (1991) e Leyser et al. (1994), citados por Avramidis & Norwisch (2002) e Santos (2009), consideram que professores experientes do ensino secundário têm atitudes mais positivas face à integração, em contraposição com professores recém-licenciados do ensino secundário e preparatório.

Ou seja, a quantidade do contacto com pessoas com deficiência pode interferir nas atitudes dos Professores de Educação Física em relação ao ensino de alunos com NEE. Professores que tiveram um maior contacto com pessoas com deficiência, apresentam atitudes mais favoráveis, do que professores que nunca ensinaram alunos com deficiência (Tripp, French & Sherrill, 1995).

Rizzo & Vispoel (1991), citados por Rodrigues (2004) e Santos (2009), indicam que *“para a construção de atitudes positivas, é mais importante uma experiência específica, do que um simples acumular de anos de serviço”* (Santos, 2009: 55).

Janney et al. (1995), citados por Avramidis & Norwisch (2002) e Santos (2009), dizem ainda que à medida que os professores implementam programas inclusivos, e deste modo

se aproximam dos alunos com problemáticas significativas, as suas atitudes podem tornar-se mais positivas.

Segundo Avramidis & Norwisch (2002), o contacto com alunos com problemáticas severas, se for devidamente planeado e apoiado, resulta em mudanças francamente positivas nas atitudes dos docentes.

Na variável *formação*, alguns pesquisadores, entre os quais Beh-Pajoooh (1992) e Shimman (1990), citados por Avramidis & Norwisch (2002), Smith & Thomas (2006) e Santos (2009), consideraram que sem um plano coerente de formação de professores, relativo às necessidades educacionais dos alunos com NEE, todas e quaisquer tentativas de integração seriam bastante difíceis.

Além disso, concluíram que os professores que formados para ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, mostraram atitudes e reações emocionais mais favoráveis face aos alunos com NEE significativas e à sua Inclusão, do que aqueles que não tiveram essa formação.

Dickens-Smith (1995), citado por Avramidis & Norwisch (2002) e Santos (2009), também concluiu que o desenvolvimento do pessoal docente é a melhor forma de garantir o sucesso da Inclusão, assim como Ribeiro (2002) refere que a falta de informação e de formação dos professores compromete o processo de Inclusão.

Hegarty (2001) e Sousa (2007), mencionam que todos os professores necessitam de conhecer as deficiências, as dificuldades de aprendizagem e as competências para o ensino, das crianças com NEE. Rodrigues (2004) acrescenta que os professores que melhor conhecem as deficiências, evidenciam atitudes mais positivas e confortáveis ao modelo inclusivo.

Segundo Smith & Green (2004), citado por Santos (2009), o facto dos professores receberem mais formação para melhorarem a Inclusão dos alunos com NEE na disciplina de Educação Física, pode não conduzir a uma mudança substantiva, quer em opiniões, quer em práticas. Conhecer as exigências e as necessidades efetivas dos alunos com NEE representa um compromisso dos professores. Ou seja, o que eles podem alcançar, dependerá sempre do seu empenho e sucesso profissional.

Nos dias de hoje, tanto os professores como todos os envolventes da comunidade educativa têm, necessariamente, de se adaptar a todo o tipo de crianças.

No entanto, sabe-se que a grande maioria não se sente preparado para atender adequadamente os alunos com NEE, da mesma forma que as crianças ditas “normais”

não foram preparadas sobre como aceitar ou brincar com os colegas com problemáticas severas.

As atitudes positivas e a motivação do profissional favorecem a criação de estratégias de intervenção adequadas à inclusão escolar.

Para que se atinja tal objetivo nas aulas de Educação Física, a preparação dos professores deve também centrar-se no desenvolvimento de intenções, crenças e atitudes favoráveis ao atendimento de alunos com NEE.

Tal como refere Ramos (2008), para conseguirem uma interação apropriada, é conveniente que os professores possuam e transmitam uma informação adequada às características específicas da deficiência dos seus alunos. Em cada caso concreto essa informação deve ser aplicada na prática de forma consciente e responsável.

Não há menor dúvida, desde o ponto de vista pessoal e social, que esta forma de atuação resultará num enriquecimento para todos os envolvidos.

## PERSPETIVAS DOS ALUNOS COM NEE NAS AULAS DE ED. FÍSICA

De acordo com o estudo desenvolvido por Ramos (2008), estima-se que a superproteção a que os alunos com deficiência estão sujeitos, por parte da maioria dos professores, leva a que possíveis aquisições sejam continuamente adiadas.

Pior ainda, é que segundo Ramos (2008), *“os alunos têm plena consciência disso e dizem senti-lo constantemente nas aulas de Educação Física. As preocupações que os alunos percebem nos seus professores, estão sobretudo relacionadas com a sua integridade física e passa pelo receio e medo de arriscarem quando chega a hora das atividades”* (Ramos, 2008: 145).

Esta atitudes sobrepõem-se à necessidade da criança (por direito legal) à atividade física e, em vez disso, a criança é deixada de fora, ou excluída.

Liieberman & McHugh (2001) afirmam que num programa bem planeado, com o ensino e a supervisão de um profissional, os riscos numa de aula de Educação Física para uma criança com deficiência, não são maiores do que os riscos para uma criança sem deficiência.

Mas os alunos consideram que os professores não atribuem grande relevância às aquisições e às aprendizagens propriamente ditas, agindo contrariamente ao que defendem Goodwin & Watkinson (2000), “quando afirmam que no processo de inclusão dos alunos com NEE não se deve descuidar que a aquisição de habilidades deve ser um objetivo essencial da Educação Física” (citado por Ramos, 2008: 146).

Ainda referente ao estudo realizado por Ramos (2008), os alunos para além de transmitirem a sua opinião em relação à sua participação nas atividades das aulas de Educação Física, salientam um aspeto que para eles se reveste de grande importância, que é a necessidade de estarem ativos e não parados, apenas a observarem os colegas ditos normais em atividade.

Na verdade, a par da relevância que os alunos atribuem ao tempo efetivamente prático da aula, também a investigação lhe tem conferido alguma atenção. Os resultados

encontrados realçam que o tempo que os alunos com deficiência passam em atividade não é, na maioria dos casos, o mais desejável.

As razões que Cunha (2006) aponta para que o tempo de atividade dos alunos com deficiência seja inferior ao desejado, indicam que, uma vez inseridos nas turmas alunos com NEE significativas, não é realizado qualquer esforço pelos professores de Educação Física, no sentido de providenciarem adequações (curriculares, materiais ou pedagógicas) para se assegurar a eficácia da sua inclusão.

O tempo de atividade é desta forma comprometido pela escassa iniciativa por parte dos professores, em procurarem estratégias que permitam contrariar essa tendência. E isso, terá, sem dúvida, repercussões ao nível das aprendizagens dos alunos.

*“Os próprios alunos admitem que gostariam de ver essa situação alterada até porque, como já tiveram oportunidade de perceber, eles reconhecem que as consequências desses procedimentos têm prejuízos associados”* (Ramos, 2008: 164).

O estudo de Ramos (2008) refere que esses procedimentos levam a que os alunos associem as más experiências à inatividade na aula de Educação Física e a que construam opiniões menos positivas sobre as atividades que realizam. Na pior das hipóteses, suscitam um progressivo afastamento da disciplina.

Uma metodologia adequada deve caracterizar-se pela utilização de materiais e conteúdos apropriados, sendo o professor o responsável por potenciar a participação dos alunos, fomentando a sua socialização e as relações interpessoais.

Outra alternativa, será o apoio de um recurso humano, utilizado como mais uma estratégia para a inclusão do aluno com NEE na aula de Educação Física.

A literatura faz referência a diversos tipos de apoio, que vão desde o apoio proporcionado por um outro professor da disciplina, por um professor da educação especial, por um auxiliar da ação educativa ou até mesmo por um colega de turma.

Esse apoio pode ter um efeito benéfico nas experiências que os alunos com deficiência têm nas aulas de Educação Física e, prevenir possíveis efeitos negativos nos restantes colegas (Block & Obrusnikova, 2007).

Segundo o estudo de Ramos (2008), todos os alunos com NEE demonstraram preferência em frequentar a aula de Educação Física no mesmo horário da turma.

Esta opinião é também partilhada pelos alunos que participaram no estudo de Goodwin & Watkinson (2000), que preferiram a participação com os colegas nas aulas regulares, do que a participação num programa especial ou segregador.



Um estudo de Hutzler, Fliess, Chacham & Auweele (2002) relata que os alunos reagiram com embaraço e resistência às aulas de apoio individualizado lecionadas por outro professor.

Os mesmos autores referem que, apesar de as adequações serem necessárias à prática pedagógica quotidiana, elas devem ser sempre acompanhadas de um encorajamento por parte dos professores, auxiliares e dos seus pares, no sentido de desafiarem os alunos com deficiência a desempenharem tarefas que os levem a alcançar o sucesso, mesmo que isso exija algum esforço.

Goodwin & Watkinson (2000), fazem no estudo que realizaram uma exposição das experiências relatadas pelos alunos nas aulas de Educação Física, onde estes dissociam a forma como vivenciaram a aula em dois aspetos: “os dias bons” e “os dias maus”.

Segundo os autores, os “dias bons” manifestam-se através de:

- Sentimento de pertença - emergente de uma interação positiva com os pares e com os professores e, de uma realização pessoal, fruto do trabalho de grupo.
- Partilha de êxitos ou benefícios - situações que propiciam a melhoria das suas capacidades, aquisição de conhecimentos e o incremento das interações sociais positivas, foram identificadas como razões válidas e relevantes para a envolvimento na Educação Física. O impacto que a participação na aula de Educação Física poderá ter na sua saúde e bem-estar, também foi focado pelos alunos.
- Aquisição de habilidades - valorizaram a participação orientada para a aquisição de habilidades, entendendo-a como uma recompensa intrínseca e potenciadora dos seus níveis de autoeficácia.

Quanto aos “dias maus”, estes manifestaram-se através de:

- Isolamento social - caracterizado por momentos em que os alunos são rejeitados, negligenciados ou vistos como objetos de curiosidade pelos seus pares. O isolamento social traduziu-se em vários comportamentos por parte dos colegas, tais como: gritarem, apelidarem e gozarem. A reduzida comunicação e a indiscreta curiosidade dos pares, foram também reportados como comportamentos passíveis de exacerbar esse isolamento.
- Competência questionada - apesar dos alunos parecerem utilizar a autoavaliação para determinarem a sua capacidade de participação, os colegas tendem a normalizar essa participação na aula, sugerindo que existem padrões de performance admissíveis. Assim, os alunos com deficiência que são percebidos

como incapazes de atingirem uma performance admissível, vêm a sua capacidade de participação questionada.

- Restrição da participação - um “mau dia” na Educação Física, é também retratado como aquele em que a participação é reduzida ou limitada. A participação é inibida pela falta de apoio do professor da disciplina, pela escassez de envolvimento dos colegas, pelos constrangimentos impostos pelo espaço educativo ou, pelos três em simultâneo.

O êxito nas tarefas das aulas é, sem dúvida, determinante para a motivação de qualquer aluno, mas reveste-se de uma particular importância quando é conseguido à custa de muita persistência, como é no caso destes alunos.

No seguimento dos resultados do estudo de Goodwin & Watkinson (2000), facilmente se percebe que a partilha de êxitos e os benefícios resultantes da prática do exercício físico, são exemplos de experiências positivas para os alunos com NEE.

A literatura associa frequentemente as experiências positivas à vertente atitudinal que se encontra relacionada com a Educação Física, uma vez que é uma disciplina referenciada pelo seu valor educativo, pelo favorecimento da cooperação, pelo fomento da socialização do grupo e pelo apoio à interação.

A espontaneidade expressa através do movimento dificilmente deixa lugar à ocultação de emoções, sentimentos e personalidades (Dieste, Arilla, Vásquez & Ferrer, 2003).

Mais uma vez, no estudo levado a cabo por Ramos (2008), está refletido que a criação de uma expectativa que nem sempre é correspondida, traduz-se por uma desmotivação e muitas vezes leva a que o aluno se vá desligando da disciplina.

Não é por serem alunos com NEE que vão aceitar melhor, ou pior, a limitação da sua participação.

Eles não podem ser excluídos das tarefas, uma vez que estas deveriam estar adequadas às suas capacidades.

*“O afastamento físico e metodológico entre os alunos da turma pode levar a um afastamento relacional. Os alunos sentem-se desenquadrados do ambiente nuclear da turma, o que lhe causa algum desconforto e constrangimento”* (Ramos, 2008: 188).

Muitos defensores acreditam nos benefícios da inclusão, sobretudo que os alunos com deficiência podem usufruir através das interações sociais, particularmente se essas interações forem positivas, frequentes e pertinentes e, se as relações de igualdade forem

encorajadas (Blinde e McCallister, 1998; Goodwin e Watkinson, 2000; Place & Hodge, 2001).

Apesar de encontrar em pesquisas mais recentes, alguns resultados favoráveis no contexto das experiências positivas nas aulas de Educação Física (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin, 2001; Goodwin & Watkinson, 2000; Hutzler, Fliess, Chacham, & Van den Auweele, 2002; Place & Hodge, 2001), a maior decepção referida na bibliografia sobre a inclusão na Educação Física, diz respeito à interação social entre pares com e sem deficiência. Esta decepção traduz-se no reduzido número de oportunidades de aprendizagem social para os alunos com deficiência (Block & Obrusnikova, 2007).

Muitos defensores acreditam que um ambiente inclusivo pode contribuir para aumentar a autoestima de crianças com deficiência e incrementar a sua aceitação social e interesse dos seus pares (Place e Hodge, 2001).

Vinga a ideia de que, a inclusão na aula de Educação Física pode proporcionar aos alunos sem deficiência uma consciencialização da diversidade que é composta a sociedade, consciencializando para a cooperação e interajuda.

No entanto, deparamo-nos com uma contradição: uma das razões que se aponta para a integração dos alunos com NEE, é a necessidade de interação com os seus pares, mas, na verdade, grande parte dos estudos demonstram que os alunos com deficiência normalmente estabelecem um contacto muito limitado com esses seus pares, quando incluídos nas aulas de Educação Física regulares (Block & Obrusnikova, 2007). É evidente que a realidade não vai de todo ao encontro das expetativas criadas em torno do processo inclusivo, supostamente socialmente favorecido através da inclusão nas aulas de Educação Física.

Tal como refere Evans & Lunt (2002), a Inclusão dos alunos com NEE é idealista, mas não realista, sendo mais difícil de concretizar com os alunos cujas dificuldades são mais severas.

## **CAPÍTULO V**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

## PROBLEMÁTICA

*“A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”* (Quivy & Campenhoudt, 2005:44).

Numa altura em que a Educação Inclusiva é alvo de muitas propostas, debates e investigações, todos os professores devem e precisam de alcançar um papel mais ativo na educação dos alunos com NEE, de forma a auxiliá-los no seu desenvolvimento, autonomia e inclusão.

Baseando-me na realidade da minha experiência profissional, posso afirmar que um dos problemas colocados aos professores da escola inclusiva, é claramente esse: o ensino estruturado, pedagógico e verdadeiramente inclusivo dos alunos com NEE (principalmente com NEE severas).

De acordo com Nunes (2004), muitos creem que a integração destes alunos no meio escolar é totalmente desajustada e outros têm extremas dificuldades em lidar com as suas problemáticas e necessidades, assim como existem aqueles que se mostram totalmente a favor da sua integração e inclusão.

Quando falamos de disciplinas com uma componente prática substancial (como no caso da Educação Física), na minha opinião, os problemas levantados com o verdadeiro sentido da inclusão destes alunos, aumentam significativamente.

Sendo a Educação Física das disciplinas mais frequentadas por todos os alunos, uma vez que acarreta benefícios ao nível da integração, socialização, entre outros, parece-me pertinente evidenciar a importância da formação inicial dos seus professores como a problemática associada às dificuldades de atuação na realidade da Escola Inclusiva.

A problemática referente às dificuldades de atuação dos professores é um tema relevante, atendendo ao cumprimento do atual *DL 54/2018* (antigo *DL 3/2008*) e ao simples facto da escola ser, talvez, a mais importante e decisiva experiência de Inclusão.

## OBJETIVOS GERAIS

- Analisar os planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Educação Física, com especial atenção dirigida para os ECTS (*EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM*) das unidades curriculares/disciplinas referentes às Necessidades Educativas Especiais;
- Contribuir para uma revisão dos programas curriculares da formação inicial dos professores de Educação Física, de acordo com o atual modelo da escola inclusiva.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a oferta das instituições superiores de formação de professores de Ed. Física, na perspectiva da Escola Inclusiva;
- Contabilizar as Unidades de Crédito referentes às disciplinas que atendem a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais, dos cursos superiores de formação de professores de Ed. Física dessas instituições.

## QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

A iniciativa da temática desta investigação, surgiu fundamentalmente na sequência das seguintes questões:

**P1** - Com que problemas se deparam os professores de Ed. Física, para a prática da escola inclusiva?

**P2** - A formação inicial dos professores de Ed. Física é suficiente para a inclusão das crianças com NEE no ensino regular?

**P4** - Qual a importância atribuída às disciplinas referentes às Necessidades Educativas Especiais, nos cursos de formação inicial dos professores de Educação Física?

## **HIPÓTESES**

Partindo do princípio científico que uma hipótese é o ponto de partida da investigação, investigação essa que tem o objetivo de corroborar ou refutar essa mesma hipótese, elaborei as seguintes hipóteses com base na reflexão sobre a formação inicial de professores para a escola inclusiva:

**H1** - A formação inicial dos professores de Ed. Física não é suficiente para o processo de inclusão ao abrigo do DL 54/20018 (ou antigo DL 3/2008);

**H2** – A generalidade dos professores de Ed. Física não se sente minimamente confortável e preparada para a Inclusão de alunos com NEE severas, nas turmas do ensino regular;

**H3** - As habilitações académicas influenciam a atitude dos professores face à inclusão de crianças com NEE;

**H4** – Os professores facilmente desmotivam, perante as dificuldades com que se deparam na prática de uma verdadeira escola inclusiva;

**H5** – Os planos de estudo que envolvem a formação inicial dos Professores de Ed. Física, não contêm uma carga horária significativa face às disciplinas que abordam uma prática pedagógica inclusiva.

## **CAPÍTULO VI**

### **ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**



## CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Estudo descritivo, comparativo e exploratório, com base na análise documental de planos de estudo/programas curriculares dos cursos de formação inicial dos Professores de Educação Física (licenciaturas e mestrados), das instituições superiores, de ensino público e privado, que contemplem a via ensino.

## VARIÁVEIS DE ESTUDO

**V1** - Conteúdos dos programas curriculares que envolvem a formação inicial dos professores de Ed. Física;

**V2** - Organização curricular dos planos de estudo que contemplam a formação inicial dos professores de Ed. Física;

**V3** - Carga horária das unidades curriculares dedicadas à prática pedagógica inclusiva, das diferentes instituições de ensino superior;

**V4** - Importância das disciplinas que contemplam as Necessidades Educativas Especiais, nos cursos de formação inicial dos professores de Ed. Física.

## TÉCNICA DE COLHEITA DE DADOS E INFORMAÇÃO

Carmo e Ferreira M. (1998), definem a investigação quantitativa como “*a investigação que pressupõe a formulação de hipóteses explicativas dos fenómenos, que pode controlar variáveis e cujo objetivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra particular*” (Carmo e Ferreira M., 1998:178).

Assim, este tipo de estudo, por se basear em dados sólidos, repetíveis e quantificáveis, é passível de generalização, desde que os resultados sejam significativos.

Será igualmente um estudo descritivo comparativo e exploratório, com base na análise documental de programas curriculares de formação dos Professores de Educação Física, face à atual tendência da Educação Inclusiva.

Poderá analogamente ser considerado um estudo qualitativo, na medida em que farei análises e comparações. Deste modo, poderá ser considerado um tipo de estudo misto.

É de salientar que foram somente analisados os cursos (licenciaturas e mestrados), das diferentes instituições de ensino superior, cujas saídas profissionais abarcavam o domínio escolar. Ou seja, cursos que permitiam o acesso ao 2º ciclo em ensino da Ed. Física, nos Ensinos Básico e Secundário, que qualificam para a lecionação das disciplinas de Ed. Física (e outras afins), no sistema educativo público e privado, em diferentes níveis de ensino, incluindo as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular).

## **MANUSEAMENTO DOS DADOS**

Será feito o agrupamento dos dados da análise documental e posteriormente serão criadas tabelas e gráficos de relação, que servirão como meio de descrição e comparação dos ECTS (*EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM*), referentes às unidades curriculares/disciplinas relacionadas com a temática em causa (Necessidades Educativas Especiais e Inclusão).

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSÃO**

O presente trabalho pretende analisar os planos de estudo dos cursos de formação inicial de professores, das instituições superiores de educação, do sistema educativo público e privado, com saídas profissionais para o ensino da disciplina de Ed. Física, em diferentes níveis de ensino.

Debrucei-me particularmente sobre as unidades curriculares dedicadas à Inclusão e Necessidades Educativas Especiais, de modo a verificar qual a importância e o peso da carga horária/ECTS, que essas disciplinas têm no respetivo curso, que qualifica para a lecionação no âmbito da Ed. Física.

A escolha desta temática resultou das constantes e atuais reflexões e abordagens do conceito da Escola Inclusiva, face à responsabilidade e destaque do papel do professor, para o verdadeiro sentido da inclusão.

A decisão partiu sobretudo das minhas experiências e vivências profissionais e da convicção de que os cursos de formação inicial de professores têm um contributo significativo para uma melhor aceitação de todo o processo inclusivo. Desde metodologias pedagógicas, a gestão de atitudes e aplicação de estratégias de integração e inclusão, ao nível de qualquer domínio e conteúdo escolar, na disciplina de Ed. Física.

A metodologia de investigação adotada foi de natureza descritiva e interpretativa, de modo a permitir a facilitação da compreensão do objeto de estudo.

Os dados obtidos foram recolhidos a partir da análise documental dos planos de estudo, dos cursos que conferem qualificação para lecionar a disciplina de Ed. Física, nos diferentes níveis de ensino, de um total de 37 instituições de ensino superior, desde faculdades a institutos politécnicos, públicos e privados (ver anexos).

A partir dos dados recolhidos, analisei e comparei as unidades de crédito (ECTS) das disciplinas que supostamente abrangem as NEE e a Inclusão, de forma a perceber o peso e a importância que estas têm no curso de formação do professor (ver anexos).

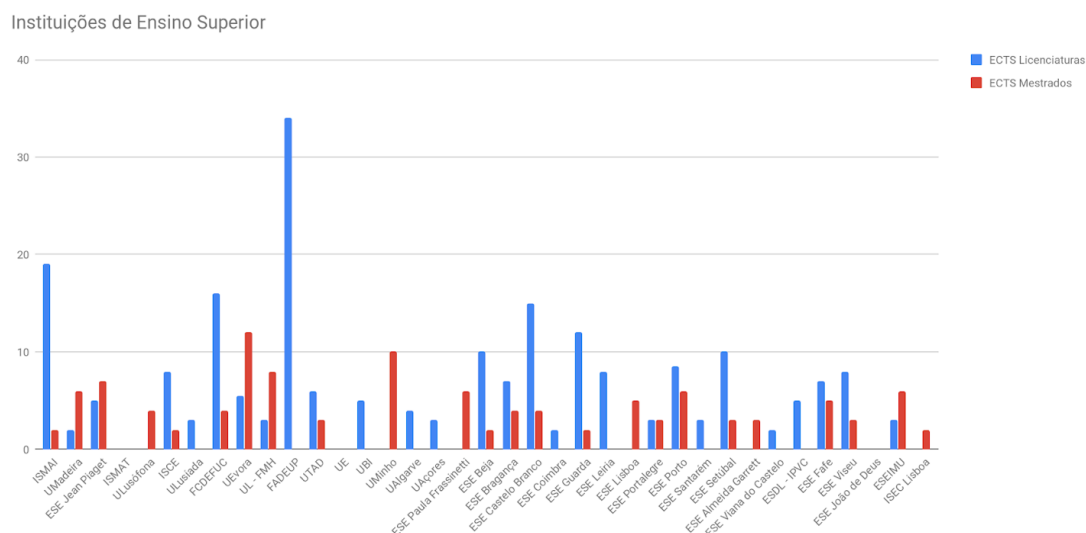
Da aplicação dessa análise e comparações realizadas, foi-me permitido chegar às seguintes conclusões:

- Ainda existem instituições de ensino superior cujos cursos (licenciaturas e mestrados) que proferem a habilitação para a docência da disciplina de Ed. Física, não contemplam nos seus planos de estudo nenhuma unidade curricular que se dedique única e exclusivamente à inclusão, às necessidades educativas especiais ou até mesmo à AFA;

- Existem instituições de ensino superior que só abordam as NEE ou nos cursos de licenciatura, ou nos cursos de mestrados (não em ambos);
- São mais as instituições de ensino superior a abordar a temática das NEE nos cursos de licenciatura, do que nos cursos de mestrado;
- A Fadeup é a instituição de ensino superior, cujos cursos de licenciatura que permitem avançar para o ensino da disciplina de Ed. Física, contabilizam um maior número de ECTS nas unidades curriculares alusivas à inclusão/NEE;
- A UÉvora é a instituição de ensino superior, cujos cursos de mestrado que permitem o ensino da disciplina de Ed. Física, contabilizam um maior número de ECTS nas unidades curriculares alusivas à inclusão/NEE.

A **Tabela 3** e o **Gráfico 1**, representam a análise comparativa relacionada com o estudo em causa.

Contudo, para além destas conclusões mais diretas, também foi notório o facto de existir realmente uma grande discrepância entre os ECTS das restantes unidades curriculares, comparativamente com aquelas que abordam a temática das NEE.



**Gráfico 1** - Comparação dos ECTS das UC no âmbito da inclusão/NEE, nos cursos de licenciatura e mestrado.

Sigla	Instituição	ECTS Licenciaturas	ECTS Mestrados	ECTS Total
<b>ISMAI</b>	Instituto Superior da Maia	19	2	<b>21</b>
<b>UMadeira</b>	Universidade da Madeira	2	6	<b>8</b>
<b>ESE Jean Piaget</b>	Escola Superior de Educação Jean Piaget	5	7	<b>12</b>
<b>ISMAT</b>	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	0	0	<b>0</b>
<b>ULusófona</b>	Universidade Lusófona	0	4	<b>4</b>
<b>ISCE</b>	Instituto Superior de Ciências Educativas	8	2	<b>10</b>
<b>ULusíada</b>	Universidade Lusíada	3	0	<b>3</b>
<b>FCDEFUC</b>	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra	16	4	<b>20</b>
<b>UEvora</b>	Universidade de Évora	5,5	12	<b>17,5</b>
<b>UL - FMH</b>	Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana	3	8	<b>11</b>
<b>FADEUP</b>	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto	34	0	<b>34</b>
<b>UTAD</b>	Universidade de Trás os Montes e Alto Douro	6	3	<b>9</b>
<b>UE</b>	Universidade Europeia	0	0	<b>0</b>
<b>UBI</b>	Universidade da Beira Interior	5	0	<b>5</b>
<b>UMinho</b>	Universidade do Minho	0	10	<b>10</b>
<b>UAlgarve</b>	Universidade do Algarve	4	0	<b>4</b>
<b>UAçores</b>	Universidade dos Açores	3	0	<b>3</b>
<b>ESE Paula Frassinetti</b>	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti	0	6	<b>6</b>
<b>ESE Beja</b>	Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação de Beja	10	2	<b>12</b>
<b>ESE Bragança</b>	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança	7	4	<b>11</b>
<b>ESE Castelo Branco</b>	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco	15	4	<b>19</b>
<b>ESE Coimbra</b>	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra	2	0	<b>2</b>
<b>ESE Guarda</b>	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto	12	2	<b>14</b>
<b>ESE Leiria</b>	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais	8	0	<b>8</b>
<b>ESE Lisboa</b>	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação	0	5	<b>5</b>
<b>ESE Portalegre</b>	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Estudos Sociais	3	3	<b>6</b>
<b>ESE Porto</b>	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação	8,5	6	<b>14,5</b>
<b>ESE Santarém</b>	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação	3	0	<b>3</b>
<b>ESE Setúbal</b>	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação	10	3	<b>13</b>
<b>ESE Almeida Garrett</b>	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	0	3	<b>3</b>
<b>ESE Viana do Castelo</b>	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação	2	0	<b>2</b>
<b>ESDL - IPVC</b>	Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo	5	0	<b>5</b>
<b>ESE Fafe</b>	Escola Superior de Educação de Fafe	7	5	<b>12</b>
<b>ESE Viseu</b>	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação	8	3	<b>11</b>
<b>ESE João de Deus</b>	Escola Superior de Educação de João de Deus	0	0	<b>0</b>
<b>ESEIMU</b>	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich	3	6	<b>9</b>
<b>ISEC Lisboa</b>	Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa	0	2	<b>2</b>
		<b>9 = 0</b>	<b>13 = 0</b>	<b>3 = 0</b>

**Tabela 3 - ECTS das UC no âmbito da inclusão/NEE**

Em suma, parece-me evidente que a autoavaliação negativa que os professores fazem da sua formação inicial (percebida através da maioria dos estudos realizados), não seja totalmente descabida, tendo em conta a análise efetivamente conseguida.

Muitos desses professores tiveram, com certeza, o bom senso de apostarem em cursos de formação contínua ou especializada, de forma a colmatarem as dificuldades sentidas e poderem atuar no âmbito da Escola Inclusiva.

Considero ainda que, grande parte das Unidades Curriculares ministradas nesses cursos, são fundamentalmente de carácter teórico. No meu entender, a componente prática associada a esse mesmo processo formativo, faz toda a diferença. É de sublinhar a relevância dos espaços de reflexão que resultam das aprendizagens baseadas na componente prática que, por si só, permitem a aplicação de alternativas e estratégias de inclusão e integração diferenciadas, de modo a que se consiga responder à complexidade da diferenciação pedagógica para o atendimento de todos os alunos.

Ao concluir este trabalho, e depois de uma reflexão aprofundada sobre todo o percurso desta investigação, destaco a importância que o mesmo representou para o entendimento das questões que se prendem com as atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Tema cada vez mais atual, numa escola que se pretende fundamentalmente inclusiva.

Esta pesquisa e análise realizada, acabou por confirmar a necessidade de uma maior aposta nos cursos de formação inicial de grande parte das instituições de ensino superior, canalizando a problemática para uma mais responsável conceção da formação de professores, no âmbito da escola atual.

## **CAPÍTULO VIII**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A realização deste projeto proporcionou-me o contacto com vários estudos e outras referências bibliográficas relacionadas com a Escola Inclusiva, que acabaram por contribuir para uma aquisição pessoal de novos conhecimentos, mas também para o aumento da preocupação ao nível da formação de professores face a esta temática.

Se na realidade já existem estudos que focam a falta de formação de professores para a inclusão escolar, como é que ainda se encontram docentes recém-licenciados sem conhecimentos e com necessidades básicas de formação ao nível das práticas inclusivas?

Como é que ainda existe uma extrema necessidade em procurar formação complementar para os professores se sentirem capazes de trabalhar ao nível da Educação Inclusiva?

Como é que ainda não se assumiu um verdadeiro compromisso, a começar pelas universidades e escolas superiores de formação de professores, para a aplicação do DL 3/2008, atual DL 54/2018?

Aceito que essa formação não se tivesse feito antes da “mudança”, mas durante essa “mudança” ela devia e deve ser realmente considerada.

Acredito que já houve tempo suficiente para uma reforma educativa a todos os níveis. Não só ao nível das próprias escolas de ensino regular e de toda a sua comunidade educativa, mas também ao nível das universidades e escolas superiores de formação de professores.

A Escola Inclusiva é um processo que não dispensa uma atualização de conhecimentos por parte dos docentes, mas também precisa de uma transformação no que diz respeito à sua formação inicial.

As instituições de ensino superior deveriam, tendo em conta o aumento do número de aluno com NEE nas escolas de ensino regular, dar mais ênfase às disciplinas que abordam a temática inclusiva e quais as estratégias pedagógicas de atuação devem ser aplicadas, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos, cujas características são as mais diversas.

Pactuo inteiramente com Tavares & Alarcão (1990), quando afirmam que “(...) o crescimento, a mudança, a evolução, o desenvolvimento, pressupõe um trabalho constante de todo o ser envolvido na grande e extraordinária aventura da vida (...)” (Tavares e Alarcão, 1990:15).

É urgente que se reconheça a responsabilidade do processo inclusivo em termos de educação escolar.

A prática inclusiva precisa de ser influenciada por considerações curriculares e fatores organizacionais conscientes. As instituições de ensino superior, que têm um papel fundamental na formação de professores, precisam de preparar adequadamente os futuros docentes para lidarem com os alunos com NEE, sobretudo com os que apresentam problemáticas severas.

É fundamental adequar qualquer professor às atuais necessidades do mercado de trabalho. É imprescindível a estruturação de uma nova reformulação curricular, ao nível da grande maioria dos cursos de formação superior.

No que diz respeito às disciplinas com uma componente prática e com uma forte vertente inclusiva, como é o caso da Educação Física, os futuros professores têm de conseguir uma prática pedagógica de forma participativa e motivada por valores educacionais, que leve em conta o processo de aprendizagem na inclusão do aluno.

A disciplina de Ed. Física, por si só, tem a vantagem de permitir o envolvimento de todos os alunos, independentemente das habilidades de cada um.

No fundo, os jogos acabam por ser uma oportunidade dos alunos colocarem em prática os valores que são trabalhados durante as aulas. São uma forma de alargar o conhecimento de possibilidades de movimento.

Segundo Pacheco (2007), *“os professores precisam ser apoiados na aquisição de habilidades e na compreensão de como melhorar as maneiras de comunicação e as relações sociais. Isso é especialmente necessário quando alguns alunos necessitam de maneiras especiais para compreender e serem compreendidos”* (Pacheco, 2007:55).

Escusado será dizer, que os professores desempenham um papel crucial no que respeita à inserção física, académica e social dos alunos com NEE na turma do ensino regular. Por isso, sensibilizar os alunos sobre os tipos de diferenças que existem entre as crianças, incluindo os que apresentam NEE significativas, é um dos aspetos no qual o professor também se deverá empenhar. Desse modo, contribuirá para uma escola melhor, no sentido em que promove o desenvolvimento de atitudes positivas perante todo o tipo de alunos, desencadeia relações saudáveis e solidifica princípios morais e éticos, que criam uma maior sensibilidade perante as necessidades dos outros.

Segundo Smith e Cols. (2001), esta sensibilização tem como objetivo criar atitudes mais positivas perante as crianças com NEE, atenuando algumas preocupações que possam existir.

Sou a favor da inserção do aluno com NEE na turma do regular, mesmo com problemáticas significativas, sempre que isso seja possível e vantajoso.

Porém, acredito que a salvaguarda dos direitos desses alunos possa ser posta em causa, caso não se respeitem as características individuais e as suas necessidades específicas. Obviamente, tais características e necessidades específicas, podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na turma do regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz. Mas a frequência de determinadas disciplinas, como o caso da Ed. Física, parece-me ser quase sempre viável e produtivo.

Do meu ponto de vista, qualquer modalidade de atendimento que venha a ser proposta, que exija a saída do aluno com NEE da turma do regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar (académico e social) desse mesmo aluno, não possa ser assegurado na turma do ensino regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares.

Esta linha de pensamento não corresponde, necessariamente, a uma tomada de posição contra o princípio da inclusão, uma vez que até mesmo a Declaração de Salamanca (1994) admite essa possibilidade ao proclamar que: *“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”* (p.IX).

Ainda no enquadramento dessa Declaração (Salamanca, 1994) pode ler-se que: *“A colocação de crianças em escolas especiais - ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de forma permanente - deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança com NEE, ou das restantes crianças”* (p.12).

Há casos em que as características, as capacidades e as necessidades de aprendizagem de determinada criança podem requerer respostas de atendimento diversificadas. Acredito, tal como muitos defensores do princípio da inclusão, que devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para as crianças com NEE significativas, sempre que possível na turma do regular, não excluindo a hipótese dessa resposta passar por momentos de aprendizagem e aquisição de competências fora da turma.

Ao pretendermos uma mudança, há que considerar a boa vontade e profissionalismo de todos os intervenientes envolvidos no processo que, muito possivelmente, terão de mudar algumas das suas atitudes e práticas. Isto, significa que é de extrema importância que todos os educadores e professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos, não obstante da sua problemática. A pedagogia centrada no aluno torna-se, assim, um princípio fundamental a ter em conta, tomando por base as suas capacidades, interesses e necessidades de aprendizagem.

Contudo, reforço uma vez mais que, para que esse fim seja alcançado, torna-se crucial que todos os professores e educadores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, de forma a serem capazes de atender as necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo. Assim sendo, parece evidente a vital importância do papel das instituições de ensino superior.

Com a atual mudança do DL 3/2008, para o DL 54/2018, parece-me claro que ainda não foi conseguida uma mudança significativa no entendimento e na procura da solução ideal que integre, defenda e responda às necessidades educativas específicas dos alunos com NEE.

Já o Relatório da União Europeia sobre Educação e Formação (2012) acaba por o atestar, ao referir que “*não obstante os compromissos assumidos pelos Estados-Membros para promoverem uma educação inclusiva, os sistemas de ensino ainda não oferecem um tratamento adequado às crianças com necessidades educativas especiais...*”.

Concluindo, em grosso modo, posso garantir com base nas minhas vivências e experiências profissionais, que os professores de Ed. Física não acreditam ter conhecimentos e competências suficientes para lidar com as situações educativas de alunos com deficiência, pelo que, a maioria, apresenta um baixo nível de confiança, na sua capacidade para implementar a inclusão.

## **CAPÍTULO IX**

### **SUGESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo em conta a natureza desta investigação, e todo o percurso subjacente à mesma, para além dos resultados e conclusões obtidas, pretendo definir orientações de utilidade futura, apontando algumas recomendações quer para a formação de professores, quer para a investigação.

Discutir os pressupostos da formação do professor, é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da futura competência profissional.

A partir do momento em que existem vários trabalhos de investigação que apontam para as dificuldades de atuação pedagógica dos professores, no contexto da Escola Inclusiva, não podemos deixar que a formação base, a formação inicial de professores, seja realizada dentro dos mesmos moldes. É necessário que essas formações correspondam às dificuldades que os atuais professores encontram no desenvolvimento do seu trabalho.

Relativamente à formação inicial de professores, considero pertinente que:

- As instituições de ensino superior tenham um papel relevante a desempenhar no desenvolvimento de parcerias efetivas com as escolas e com outras partes interessadas, a fim de assegurarem que os cursos de formação de professores se baseiam em factos consistentes e boas práticas pedagógicas;
- Estimulem a auto-reflexão de modo a valorizar as conceções e ideias prévias dos futuros professores acerca da profissão e da escola, e acerca do que é o ensino e a aprendizagem tendo em conta a diversidade;
- Desenvolvam mais aprendizagens em contexto de desempenho profissional na iniciação da prática pedagógica, sempre com a supervisão de professores qualificados;
- A iniciação à prática profissional seja assumida progressivamente, desde o início da formação inicial, não como uma componente desligada das outras, mas, sim, como um momento para mobilizar e integrar um conjunto diversificado de saberes na resolução de situações concretas da sala de aula, na escola e nas relações desta com a comunidade, tendo sempre por base a escola inclusiva;

- Para além de se organizarem momentos de intervenção em contexto prático na sala de aula, de intensidade, duração e responsabilidade progressiva, ao longo do curso, deve ser obrigatório a componente de estágio em salas de aula inclusivas por forma a sabermos lidar com alunos com NEE;

- A seleção de professores tutores e supervisores deva ser feita tendo por base a vivência dos mesmos no âmbito de experiências práticas em lidar com alunos com NEE, de forma a desenvolverem nos futuros professores competências práticas de trabalho cooperativo e de reflexão continuada, no âmbito de uma escola inclusiva;

- Exista uma adequação dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, quanto aos perfis de desempenho profissional, quanto aos currículos da educação básica e do ensino secundário, contextualizados nas investigações recentes no âmbito da escola inclusiva.

No âmbito da futura investigação, penso ser importante que os projetos de formação inicial de professores sejam supervisionados por professores especializados na área da Educação Especial/Atividade Física Adaptada e que, por sua vez, seja estudado de que forma esses programas de formação podem modificar as atitudes inclusivas.

Nesta sequência, e tendo por base as considerações anteriormente mencionadas, os professores necessitam de um processo formativo que se comprometa com a prática refletida.

Parece-me fundamental aprofundar a investigação, no sentido de compreender não só o modo como o conhecimento é elaborado e refletido, mas também como pode ser equacionado no âmbito de alternativas pedagógicas.

Aposto numa formação com metodologias e práticas dinâmicas, pois é urgente uma atualização e inovação pedagógica. Para isso acontecer, é necessário que as bases também sejam reajustadas ao modelo de Escola Inclusiva.

Futuramente, sugiro a investigação de um conjunto de “Guias práticos”, com o objetivo de munir os professores com um manual de informação teórico-prático, que lhes permita fazer a diferença na vida dos alunos, especialmente na vida dos alunos com problemáticas significativas.

Embora pese a diversidade de situações, acho pertinente apresentar-se um conjunto de sugestões que possam contribuir para a elaboração educativa direcionada para as necessidades de um aluno que apresente NEE, no âmbito da disciplina de Educação Física. E apesar dessas sugestões, tenham em linha de conta o aluno com NEE, podem também ser benéficas para os alunos considerados sem NEE. Por exemplo, exemplificar um vasto conjunto de técnicas - diálogos, simulações, jogos, convidados, interações sociais, vídeos - que podem ser utilizadas para promover a sensibilização à diversidade, nunca devendo ser usada uma só técnica.



## **CAPÍTULO X**

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, J.S.; DUARTE, É. (2005). *Educação Inclusiva: Um Estudo na área da Educação Física*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília.

ALEIXO, C. (2005). *A Vez e a Voz da Escrita*. Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.

ALMEIDA, Ana Isabel Moreira (2012). *A Família e a intervenção educativa face à criança com NEE*. Lisboa. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Almeida Garrett.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

AMARAL DA CUNHA, M. (2006). *Educação Inclusiva – uma realidade?* A aplicabilidade da Inclusão nas escolas regulares: Estudos das atitudes, pareceres e dificuldades de intervenção de docentes de Educação Física – Proposta de Adaptação Curricular dos conteúdos programáticos da disciplina de Educação Física do 3º Ciclo do Ensino Básico para turmas que incluem indivíduos com deficiência visual. Porto: M. Amaral da Cunha. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

BAUTISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BÉNARD da COSTA, A. M., RAMOS L., MORGADO, J. & Pinto, V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal - fundamentos e sugestões*. Debate Nacional sobre Educação. Disponível em <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpII4.pdf> e <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf>.

BENTO, J. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na escola*. Colecção básica do desporto, Livros Horizonte, Lisboa.

BENTO, J. (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto. Campo das Letras.

BOAL, M. et Al. (1996). *Educação Para Todos – Para Uma Pedagogia Diferenciada*. PEPT. Lisboa: Ministério da Educação.

BORELLA, DOUGLAS ROBERTO; DENARI, FÁTIMA ELISABETH (2007). *Afetividade e socialização como elementos facilitadores de inclusão em atividades e Ginástica Acrobática*. In: Simpósio sesc de atividades físicas adaptadas, 10., 2007, São Carlos.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa, Universidade Aberta.

CASTRO, Eliane Mauerberg (2005). *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

COELHO, M<sup>a</sup> de Fátima P. S. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula*. Tese de Doutoramento. Universidade de Extremadura.

COHEN, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla S. A. Tradução de Francisco Agudo López.

CONSELHO da EUROPA (1988). *Carta Europeia do Desporto para Todos: as Pessoas Deficientes* (Desporto e Sociedade - Antologia de Textos nº 105). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral dos Desportos.

CORREIA, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais*. Colecção Educação Especial. Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. & Tonini, A. (2013). Avaliar para intervir: Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. Revista de Educação Especial, 25 (44), 367-382.

COSTA, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J. & Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. In Ciências da Educação em Portugal. Porto: Edições ASA.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) – *Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Espanha. Junho de 1994.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 3/3008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

DIAS, E. (2002). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Inclusão em Escolas Básicas 2/3 do Concelho de Vila Nova de Gaia*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, FCDEF.

DUARTE, E.; LIMA, S. M. T. (2003) *Actividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais: Experiências e Intervenções Pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A.

ELDER CARVALHO (1998). R. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro.

FERNANDES, A. (2000): *Estudo sobre a mudança de atitudes dos professores de Educação Física face à inclusão escolar de alunos com deficiência no concelho de Viana do Castelo*. Monografia (não publicado). FCDEF-UP.

FERREIRA, Ana (2009). A diferenciação pedagógica nas aulas de Ed. Física em alunos com perturbações do espectro do autismo - a perspetiva dos professores de Ed. Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

FERREIRA, L. (1993). *Participação em sociedade: Desporto para todos/Desporto Adaptado*. Integrar, v1.

FITZGERALD, H. (2005). *Still feeling like a spare piece of luggage?* Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy* (versão electrónica), Vol. 10, No. 1, pp. 41–59. The Physical Education Association of the United Kingdom.

FLORES, M. A. (2006). *Formação e Identidade Profissional: Resultados de um estudo longitudinal*. In Moreira, A. F., Alves, M.P.C. & Garcia, R. L. (orgs), *Currículo, cotidiano e Tecnologias*. S. Paulo: Junqueira e Martin Editores (Brasil), pp.27-64.

FLORES, M. & DAY, C.(2006). *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study*. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), pp. 219-232.

FREIRE (2009). Monografia de licenciatura realizada no âmbito do seminário de sociologia do desporto - "Agentes de socialização no desporto adaptado: o caso português do basquetebol em cadeira de rodas", no ano letivo de 2008/2009.

GUIMARÃES, A. (2003). *A Inclusão que funciona*. Nova Escola.

JESUS, S. & MARTINS, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Lisboa: Edições Asa.

KOZUB, F. & LIENERT, C. (2003). *Attitudes toward teaching children with disabilities: review of literature and research paradigm*. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 20, 323-346.

MADUREIRA, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

MAIA, O. M. B. (2005). *Estudo da influência da Educação Física, a nível motor, em alunos com paralisia cerebral*. Dissertação de mestrado. Porto: FCDEF-UP.

Marta Fernandes Freire, Coimbra 2009. Universidade de Coimbra. Faculdade de Ciências do Desporto e Ed. Física.

MARQUES, R. (2000). *Dicionário Breve da Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.

MIRANDA CORREIA, L. (2017). Fundamentos da Educação Especial - Guia Prático para Educadores e Professores. Flora Editora.

MONTEIRO, V. (2008). Atitude dos Professores de Ed. Física no ensino de alunos com deficiência. Dissertação apresentada para provas de mestrado na área de especialização em Atividade Física Adaptada, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

MOREIRA, S. M. S. (2004). *Análise dos factores condicionantes à participação dos alunos com necessidades educativas especiais no desporto escolar na região autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Porto: FCDEF-UP.

MORGADO, C. & REIS, I. (Orgs.) (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

NETO, C. (1994). *A família e a institucionalização dos tempos livres*. Ludens.

NIELSEN, L. B. (1999). *NEE na sala de aula, um guia para professores*. Agosto. Porto Editora.

NUNES, J. M. L.. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas E.B. 2,3 do Concelho do Porto, face à integração de alunos com deficiência ao longo do ano lectivo 2003/2004*. Tese de Mestrado (não publicado). Porto: FCDEF-UP

OCDE (1995). *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: ambições, teorias e práticas*. Coimbra: SPRC.

PACHECO, J. et al (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DECASTRO, E. (2004). *Atitudes dos Professores e Estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos*. Revista de Sobama, Vol. 9, n.1, pp. 25-34.

QUIVY, R. & CAPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ªed.). Lisboa: Gradiva

RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Porto Editora.

RODRIGUES, D. (Ed). (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

SANCHES, I. (2011). *Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”*, revista Lusófona Educação. Disponível em <http://revistas.ulusofoa.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>

SANCHES, I. (2003). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, B. R. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

SARTORETTO, M L. M. (2001). *Uma conquista de pais, professores e alunos*. Em M. T. E. Mantoan (Org.), Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon

SERRA, H. (2005). *Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. Revista Saber (e) Educar. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/27>

SHERILL, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport Crossdisciplinary and Lifespan*. McGraw-Hill. Boston.

SILVA, S.B. (1993). *Análise das relações existentes na legislação que orienta a formação profissional dos especialistas em Educação Física e Desportos e os planos nas áreas educacional e desportiva no Brasil*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.

SILVEIRA, M. & ALMEIDA, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto: Edições Asa.

- SOUZA, P. A. (1994) *O esporte na paraplégica e tetraplegia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Almedina
- TESSARO, N., Waricoda, A., et al. (2005). *Inclusão Escolar: Visão de alunos sem necessidades educativas especiais*. Psicologia Escolar e Educacional, 2005 Vol. 9 Número 1 105-115.
- TILSTONE, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRIPP, A.; FRENCH, R.; SHERRILL, C. (1995): *Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities*. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, pp. 323-332.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- <http://www.mfatimapaiva.blogspot.pt/>
- <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc120.pdf>

**ANEXOS**

<b>Instituições de Ensino Superior</b>	
<b>Sigla</b>	<b>Instituição</b>
<b>ISMAI</b>	Instituto Superior da Maia
<b>UMadeira</b>	Universidade da Madeira
<b>ESE Jean Piaget</b>	Escola Superior de Educação Jean Piaget
<b>ISMAT</b>	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes
<b>ULusófona</b>	Universidade Lusófona
<b>ISCE</b>	Instituto Superior de Ciências Educativas
<b>ULusíada</b>	Universidade Lusíada
<b>FCDEFUC</b>	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra
<b>UEvora</b>	Universidade de Évora
<b>UL - FMH</b>	Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana
<b>FADEUP</b>	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
<b>UTAD</b>	Universidade de Trás os Montes e Alto Douro
<b>UE</b>	Universidade Europeia
<b>UBI</b>	Universidade da Beira Interior
<b>UMinho</b>	Universidade do Minho
<b>UAlgarve</b>	Universidade do Algarve
<b>UAçores</b>	Universidade dos Açores
<b>ESE Paula Frassinetti</b>	Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
<b>ESE Beja</b>	Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação de Beja
<b>ESE Bragança</b>	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança
<b>ESE Castelo Branco</b>	Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco
<b>ESE Coimbra</b>	Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra
<b>ESE Guarda</b>	Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
<b>ESE Leiria</b>	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
<b>ESE Lisboa</b>	Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação
<b>ESE Portalegre</b>	Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Estudos Sociais
<b>ESE Porto</b>	Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação
<b>ESE Santarém</b>	Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação
<b>ESE Setúbal</b>	Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação
<b>ESE Almeida Garrett</b>	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett
<b>ESE Viana do Castelo</b>	Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação
<b>ESDL - IPVC</b>	Escola Superior de Desporto e Lazer do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
<b>ESE Fafe</b>	Escola Superior de Educação de Fafe
<b>ESE Viseu</b>	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação
<b>ESE João de Deus</b>	Escola Superior de Educação de João de Deus
<b>ESEIMU</b>	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
<b>ISEC Lisboa</b>	Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa

<b>ISMAI</b>	<b>Licenciatura em Educação Física e Desporto</b>	Bases da AFA (2º Ano)	4 ECTS
		Metodologia da AFA (3º Ano)	2 ECTS
		Atividades Supervisionadas em AFA (3º Ano)	9 ECTS
		Metodologia Avançada da AFA (3º Ano)	4 ECTS
	<b>Total ECTS Licenciaturas = 19</b>		
	<b>Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário</b>	Estratégias de Inclusão em Ed. Física (1º Ano)	2 ECTS
<b>Total ECTS Mestrados = 2</b>			
<b>TOTAL ECTS ISMAI = 21</b>			

UMadeira	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Licenciatura em Educação Básica	Opção 2: Necessidades Educativas Especiais (3º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 2		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Inclusão em Ed. Física e no Desporto Escolar (1º Ano)	6 ECTS
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 6		
TOTAL ECTS UMadeira = 8			

ESE Jean Piaget	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Inclusão e Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	2 ECTS
		Atividade Motora Adaptada (3º Ano)	3 ECTS
	Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 5		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Inclusão em Educação Física Escolar (2º Ano)	5 ECTS
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais e Diferenciação Curricular (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 7		
TOTAL ECTS ESE Jean Piaget = 12			

ISMAT	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE
	Total ECTS Licenciaturas = 0	
TOTAL ECTS ISMAT = 0		



ULusófona	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Ed. Física Adaptada (1º Ano)	4 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 4		
TOTAL ECTS ULusófona = 4			

ISCE	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Atividade Física Adaptada (3º Ano)	3 ECTS
		Opção de Necessidades Educativas Especiais (3º Ano)	3 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Educação Especial e Inclusão (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 8		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 2		
TOTAL ECTS ISCE = 10			

ULusíada	Licenciatura em Motricidade Humana	Ed. Física Especial (1º Ano)	3 ects
	Total ECTS Licenciaturas = 3		
TOTAL ECTS ULusíada = 3			

ESEC	Licenciatura em Desporto e Lazer	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE
	Total ECTS Licenciaturas = 0	
TOTAL ECTS ESEC = 0		

FCDEFUC	Licenciatura em Ciências do Desporto	Desporto e Exercício em Populações Especiais (3º Ano)	4 ECTS
		Desporto de Opção I - Atividade Física em grupos especiais (3º Ano)	6 ECTS
		Desporto de Opção II - Atividade Física em grupos especiais (3º Ano)	6 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 16		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Necessidade Educativas Especiais em Ed. Física (1º Ano)	4 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 4		
TOTAL ECTS FCDEFUC = 20			

UEVORA	Licenciatura em Ciências do Desporto	Atividade Física Adaptada (3º Ano)	3 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Opção: Necessidades Específicas de Educação (3º Ano)	2,5 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 5,5		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Temas Atuais de Ensino de Ed. Física e Desporto Escolar: Inclusão em Ed. Física e Desporto Escolar (2º Ano)	12 ECTS
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 12		
TOTAL ECTS UEVORA = 17,5			

UL - FMH	Licenciatura em Ciências do Desporto	Atividade Motora Adaptada (3º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 3		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Estratégias de Inclusão em Ed. Física (1º Ano)	8 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 8		
TOTAL ECTS UL-FMH = 11			

FADEUP	Licenciatura em Ciências do Desporto	Desporto e Populações Especiais (2º Ano)	4 ECTS
		PA - Desporto e Populações Especiais (2º Ano)	10 ECTS
		PA - Metodologia do Desporto II - Desporto e Populações Especiais (3º Ano)	10 ECTS
		PA - Metodologia do Desporto III - Desporto e Populações Especiais (3º Ano)	10 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 34		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 0		
TOTAL ECTS FADEUP = 34			

UTAD	Licenciatura em Ciências do Desporto	Atividade Física Adaptada (1º Ano)	3 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Educação Especial (2ª Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 6		
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Estratégias de Inclusão em Educação Física e Desporto Escolar (1º Ano)	3 ECTS
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 3		
TOTAL ECTS UTAD = 9			

ESE - P.PORTO	Licenciatura em Ciências do Desporto	Desporto Adaptado (3º Ano)	6 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 6		
TOTAL ECTS ESE-P.PORTO = 6			

UE	Licenciatura em Ciências do Desporto e da Atividade Física	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE
	Total ECTS Licenciaturas = 0	
TOTAL ECTS UE = 0		

UBI	Licenciatura em Ciências do Desporto	Desporto Adaptado (3º Ano)	5 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 5		
TOTAL ECTS UBI = 5			

UMinho	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Inclusão e Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	5 ECTS
	Mestrado em Ensino da Ed. Física nos Ensinos Básico e Secundário	Opção: Inclusão e NEE do Domínio Cognitivo e Motor (2º Ano)	5 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 10		
TOTAL ECTS UMinho = 10			

UAlgarve	Licenciatura em Educação Básica	Opção: Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	4 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 4		
TOTAL ECTS UAlgarve = 4			

UAçores	Licenciatura em Educação Básica	NEE e Dificuldades de Aprendizagem (2º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 3		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 0		
TOTAL ECTS UAçores = 3			

UAveiro	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Opção: Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	6 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 6		
TOTAL ECTS UAveiro = 6			

ESE Paula Farssinetti	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Escola Inclusiva: Aprendizagens e Comportamentos (1º Ano)	6 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 6		
TOTAL ECTS ESE Paula Farssinetti = 6			

ESE Beja	Licenciatura em Desporto	Opção IV - Atividade Física e Desporto Adaptado (2º Ano)	4 ECTS
		Atividade Física Adaptada e Populações Especiais (3º Ano)	4 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 10		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Ed. Inclusiva (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 2		
TOTAL ECTS ESE Beja = 12			

ESE Bragança	Licenciatura em Desporto	Desporto para Populações Especiais (3º Ano)	4 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Opção II - Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 7		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Inclusão e Necessidades Educativas Especiais (1º Ano)	4 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 4		
TOTAL ECTS ESE Bragança = 11			

ESE Castelo Branco	Licenciatura em Desporto e Atividades Física - Atividade Física para Crianças e Idosos	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Licenciatura em Desporto e Atividade Física - Desporto para deficientes	Didática das Atividades Físicas Adaptadas (2º Ano)	5 ECTS
		Desportos Adaptados (2º Ano)	5 ECTS
		Adaptação Funcional e Prescrição do Exercício (2º Ano)	5 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 15		
	Mestrado em Atividade Física	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (1º Ano)	4 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 4		
TOTAL ECTS ESE Castelo Branco = 19			

ESE Coimbra	Licenciatura em Educação Básica	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 2		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 0		
TOTAL ECTS ESE Coimbra = 2			

ESE Guarda	Licenciatura em Desporto	Treino Desportivo - Desporto Adaptado (3º Ano)	4 ECTS
		Exercício Físico e Bem Estar - Desporto Adaptado (3º Ano)	4 ECTS
		Exercício Físico e Bem Estar - Exercício Físico para Populações Especiais (3º Ano)	4 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 12		
	Mestrado em Ciências do Desporto	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 2		
TOTAL ECTS ESE Guarda = 14			

ESE Leiria	Licenciatura em Educação Básica	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	3 ECTS
	Licenciatura em Desporto e Bem Estar	Atividade Física Adaptada (1º Ano)	5 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 8		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Mestrado no 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Mestrado em Desporto e Saúde para Crianças e Jovens	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 0		
TOTAL ECTS ESE Leiria = 8			

ESE Lisboa	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Desenvolvimento Curricular e Educação Inclusiva (1º Ano)	5 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 5		
TOTAL ECTS ESE Lisboa = 5			

ESE Portalegre	Licenciatura em Educação Básica	Educação Inclusiva e Necessidades Especiais (3º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 3		
	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 3		
TOTAL ECTS ESE Portalegre = 6			

ESE Porto	Licenciatura em Ciências do Desporto	Desporto Adaptada (3º Ano)	6 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Educação Especial e Inclusão (2º Ano)	2,5 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 8,5		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Currículo, Organização Escolar e Inclusão (1º Ano)	6 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 6		
TOTAL ECTS ESE Porto = 14,5			

ESE Santarém	Licenciatura em Educação Básica	Educação Inclusiva (1º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 3		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 0		
TOTAL ECTS ESE Santarém = 3			

ESE Setúbal	Licenciatura em Desporto	Atividade Física Adaptada (2º Ano)	5 ECTS
		Desporto para Populações Específicas (3º Ano)	5 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 10		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 3		
TOTAL ECTS ESE Setúbal = 13			

ESE Almeida Garrett	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (1º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 3		
TOTAL ECTS ESE Almeida Garrett = 3			

ESE Viana do Castelo	Licenciatura em Educação Básica	Aspetos Psicopedagógicos da Inclusão (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 2		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Mestrado em Ensino do 1º Ciclo e do 2º Ciclos do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Mestrados = 0		
TOTAL ECTS ESE Viana do Castelo = 2			

ESDL - IPVC	Licenciatura em Desporto e Lazer	Atividade Física Adaptada e Populações Especiais (3º Ano)	5 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 5		
TOTAL ECTS ESDL - IPVS = 5			

ESE Fafe	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Atividades Físicas da Populações Especiais (1º Ano)	4 ECTS
	Licenciatura em Educação Básica	Necessidades Educativas Especiais (3º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 7		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Diversidade e Inclusão (1º Ano)	5 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 5		
TOTAL ECTS ESE Fafe = 12			

<b>ESE Viseu</b>	<b>Licenciatura em Desporto e Atividade Física</b>	Atividade Física e Populações Especiais I e II (2º Ano)	8 ECTS
	<b>Licenciatura em Educação Básica</b>	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	<b>Total ECTS Licenciaturas = 8</b>		
	<b>Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico</b>	Problemas do Desenvolvimento e da Aprendizagem (1º Ano)	3 ECTS
	<b>Mestrado em Desporto - Treino Desportivo</b>	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
<b>Total ECTS Mestrados = 3</b>			
<b>TOTAL ECTS ESE Viseu = 11</b>			

ESE João de Deus	Licenciatura em Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE
	Total ECTS Licenciaturas = 0	
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE
	Total ECTS Mestrados = 0	
TOTAL ECTS ESE João de Deus = 0		

ESEIMU	Licenciatura em Educação Básica	Intervenção Precoce e Necessidades Educativas Especiais (3º Ano)	3 ECTS
	Total ECTS Licenciaturas = 3		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Teorias e Práticas de Inclusão e Diferenciação Pedagógica (2º Ano)	6 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 6		
TOTAL ECTS ESEIMU = 9			

ISEC Lisboa	Licenciatura Educação Básica	Plano de Estudos não faz referência a nenhuma UC no âmbito da AFA/NEE	
	Total ECTS Licenciaturas = 0		
	Mestrado em Ed. Pré Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Necessidades Educativas Especiais (2º Ano)	2 ECTS
	Total ECTS Mestrados = 2		
TOTAL ECTS ISEC Lisboa = 2			



